



Apprendre la sociabilisation par le jeu

Anaïs Giordano

► To cite this version:

| Anaïs Giordano. Apprendre la sociabilisation par le jeu. Education. 2017. dumas-01759224

HAL Id: dumas-01759224

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01759224>

Submitted on 5 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2016-2017

Diplôme Universitaire

Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention : Second degré

Parcours : Lettres Modernes

Apprendre la sociabilisation par le jeu

Rédigé par Anaïs Giordano

Dirigé par Magdeleine Clo-Saunier

Responsable des parcours Lettres du Master MEEF Second Degré

Docteur en Langue et littérature grecques

UFR LLASIC, Département de Lettres

U.M.R. 5316 Litt&Arts-TRANSLATIO

Je tiens à remercier Mme Clo-Saunier pour son soutien cordial et efficace, mes collègues de l'ESPE, tout particulièrement G. Honig pour son enthousiasme et sa créativité ainsi que J. Belmontet pour ses réflexions toujours poussées et, bien sûr, mes élèves, qui se sont, si je puis dire, prêtés au jeu.

Table des matières

Introduction.....	4
I.Approche théorique et problématique.....	5
A)Axes de définition : « pédagogie ludique », un non-sens ?.....	5
1.Définitions générales du jeu.....	5
2.Organiser les différentes pratiques : le jeu dans le cadre de l'enseignement.....	6
3.Jeu et cadre scolaire, un mariage impossible ?.....	8
B)Quelques axes de réflexion.....	10
1.Le ludique et la créativité.....	10
2.Ludique, apprentissage social et intégration.....	12
3.Le jeu : un apprentissage conscient ou inconscient ?.....	15
4.Jeu et motivation.....	17
C)La mise en place d'une activité ludique au sein de la classe.....	18
D)Problématique : développer l'apprentissage dans le cadre spécifique de la classe.....	19
II.Méthodologie et protocole de mise en pratique.....	20
A)Un <i>Time's up</i> revisité.....	20
1.Séquence 1, Séance4 : Définir le réalisme et le naturalisme.....	21
2.Séquence 2, Séance 5 : Styles et figures, apprendre et réapprendre les figures de style.....	22
3.Le bilan de séquence, apprendre à l'élève à se positionner.....	22
4.L'élaboration du jeu.....	22
B)« Up » revisité en « Qui sera le maître du monde ? ».....	25
1.Description de l'activité.....	26
2.Pourquoi cette activité.....	26
3.Élaboration de l'activité.....	26
III.Phase de réalisation des activités ludiques : de la fiche de suivi à la mise en pratique.....	28
A)Le <i>Time's up</i> nouvelle version.....	28
1.Les phases de test.....	28
2.Le Grand Jeu : déroulement de l'activité.....	29
3.La notation.....	31
B)« Qui sera le maître du monde ? ».....	32
IV.Analyse réflexive de la phase de réalisation.....	34
A)Bilan.....	34
1.Ludique or not ludique ?.....	34
2.Compétences et savoirs : réinvestissement, acquisition au sein du groupe.....	35
3.L'activité ludique au sein du parcours annuel.....	36
4.Élèves à besoins particuliers et gestion de l'hétérogénéité.....	37
5.Le rôle de l'enseignant.....	38
6.Qu'est-ce que les activités ludiques testées en classe ont apporté aux élèves ?.....	39
B)Réponse à la problématique.....	39
C)Apport pour une réflexion pratique autour de la question de la sociabilisation en classe au sein d'activités ludiques.....	42
Conclusion.....	44
Bibliographie.....	47
Annexes.....	49

Introduction

La valeur et la place que l'on accorde au jeu dépendent des époques. Les pédagogies ludiques bénéficient depuis les années 80 et jusqu'à aujourd'hui d'une bonne presse. D'abord, elles peuvent être vues comme une solution possible au manque de motivation des élèves, surtout face à une certaine méfiance vis-à-vis des pédagogies « classiques ». Celles-ci semblent en effet montrer leurs limites à travers le nombre croissant d'élèves en difficulté voire en décrochage. Les pédagogies ludiques permettraient peut-être de trouver des méthodes alternatives pour les élèves en difficulté ou à besoins particuliers par le biais d'apprentissages différenciés, apprendre sans s'en rendre compte étant plus facile. On peut également envisager le fait qu'elles favorisent l'autonomie et la sociabilisation des élèves. Ce champ pédagogique ne manque donc pas d'être attractif.

Dans un contexte scolaire souvent vécu comme extrêmement contraignant, voire oppressant, le jeu aurait-il sa place ? Une place qui dépasserait le statut de simple appât visant à déguiser sous les dehors du jeu un apprentissage purement scolaire mais comme une activité ayant ses propres enjeux, une activité participant au développement de savoir-faire, peut-être plus encore que de savoirs, que le contexte d'apprentissage traditionnel met en exergue. Les développements du champ de la psychologie et l'intérêt croissant porté aux processus d'apprentissage d'une part, la question du rôle de l'école dans les apprentissages parallèles à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire scolaires ne peuvent que conduire à interroger l'utilité que les pratiques ludiques pourraient avoir.

Mais l'intégration du ludique dans le champ pédagogique est déjà, en soi, problématique car pédagogie et ludisme semblent dès l'abord s'opposer, dans la salle de classe « on n'est pas là pour s'amuser ». Cela est accentué par les dérives du jeu vers le pur divertissement dans une société qui développe à outrance la gratuité et l'*entertainment* de masse. Penser le jeu dans la classe ne peut se passer de penser, en parallèle, le jeu dans la société, car la classe n'est aucunement un espace à part, au contraire, et cela sera au centre de notre réflexion, c'est un espace privilégié de l'apprentissage de la vie en société dont le jeu ou les activités relevant du ludique pourraient se révéler être des vecteurs importants. Oui, mais il est essentiel, avant tout, de se concentrer sur la définition de ce que peuvent être des « activités ludiques » et de déterminer quels termes employer et quels sens leur donner. Ludique, ludisme, jeu, activité ludique, pédagogie ludique, les variantes ne manquent pas et ne sont jamais le fruit du hasard.

I. Approche théorique et problématique

Si l'on s'intéresse aux pratiques ludiques dans le cadre de l'enseignement, on se retrouve face à un ensemble disparate de diverses tentatives destinées à introduire le ludique dans l'enseignement. Quatre problèmes se posent cependant dès que l'on veut investir ce champ et se lancer dans la recherche de documents relatifs à ces pratiques :

-leur grande diversité allant du jeu de cubes pour l'enfant de deux ans au jeu de rôle le plus élaboré qu'une entreprise puisse mettre en place pour former ses employés, en passant par les ateliers d'écriture.

-l'absence de publications concernant les pédagogies ludiques à destination d'un public adolescent qui a ses particularités propres, à mi-chemin entre âge adulte et enfance, plein d'inhibitions complexes, d'où la nécessité, si l'on veut essayer certaines pratiques, de se lancer dans une réadaptation totale et complexe dépourvue d'assises théoriques.

-le peu de documents s'intéressant à l'enseignement du français dans le cadre non pas de la langue mais de la littérature.

-l'articulation entre pratiques pédagogiques ludiques et le jeu tout court, déjà assez difficile à définir en lui-même.

A) Axes de définition : « pédagogie ludique », un non-sens ?

1. Définitions générales du jeu

Nombreux sont les philosophes et sociologues à avoir cherché à penser le jeu de façon globale. Si l'on veut tenter de définir ce que peuvent être les pratiques ludiques, il paraît essentiel, d'abord, d'avoir une approche générale de la notion de « jeu ». Nous nous focaliserons sur les définitions proposées par deux penseurs : Roger Caillois dans *Les jeux et les hommes* (1958) et Johan Huizinga dans *Homo ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu* (1951), on aurait pu évoquer également Kostas Axelos¹ dont la démarche philosophique nous a semblé plus difficile à intégrer à notre réflexion. Roger Callois, d'abord, définit le jeu comme une activité « libre », « séparée », « incertaine », « improductive », « réglée », « fictive ». Toujours selon Caillois, tout jeu regroupe quatre aspects, si l'un d'eux manque,

1 -AXELOS, Kostas. *Le jeu du monde*. - Paris : éditions de Minuit, 1969. - 448 p.

c'est que l'on n'a pas affaire à un jeu : *Mimicry* (l'imitation, le rôle), *Agon* (l'aspect compétitif), *Alea* (le hasard) et *Ilinx* (la prise de risque). Chaque jeu étant dominé par l'un ou l'autre. Pour Huizinga, « le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension ou de joie, et d'une conscience d'« être autrement » que la « vie courante ». »² Ces deux définitions se recoupent. Nous définirons donc le jeu comme une activité hors-cadre, à l'écart de la vie de tous les jours, comportant ses propres règles, sans autre fin qu'elle-même et, surtout, c'est une activité que l'on ne peut être contraint de pratiquer, ce dernier point est essentiel. D'autre part, pour les deux penseurs, le jeu a une place importante dans la construction ou l'apprentissage du social. On retrouve, plus ou moins les mêmes éléments chez Gilles Brougère qui prête au jeu les caractères suivants dans *Jouer/Apprendre* : le « second degré » de l'activité, je sais que « *ceci est un jeu* », la liberté d'entrer ou non dans le jeu, des règles implicites ou explicites partagées, la non-conséquence du jeu dans la vie « réelle », l'incertitude quant à l'issue du jeu.

Le jeu défini, il s'agit de se demander ce que l'on met derrière le « ludisme ». Il ne s'agit pas, en effet, que de jeu à proprement parler. De fait, Martine Mauriras Bousquet souligne le fait « tout jeu que l'on appelle jeu n'est pas forcément et toujours ludique ; et il existe quantité d'activités qui ne sont jamais appelées jeu et qui, cependant, peuvent être imprégnées d'esprit ludique »³ le ludique serait donc une attitude, une façon d'aborder à peu près n'importe quelle activité. Il n'y aurait donc rien de ludique en soi, Gilles Brougère semble rejoindre cette idée. Dans ce cas, que peut-on qualifier de « pratique ludique » ? Tout ? L'idée est intéressante : peut-on donner à n'importe quelle activité un caractère ludique ? Notre intention n'est pas de répondre à cette question mais de la prendre en compte dans le cadre d'une réflexion sur les pratiques ludiques en classe. Afin d'avoir un point de départ, nous qualifierons de « pratique ludique » toute activité qui comporte un aspect ludique ou qui suscite l'esprit ludique, c'est-à-dire qui recourt à ce qui fonde le jeu : *Mimicry*, *Agon*, *Alea* et *Ilinx*. Nous ne ferons, d'autre part, pas de différence entre ludisme et ludique.

2. Organiser les différentes pratiques : le jeu dans le cadre de l'enseignement

2 -HUIZINGA, Johan. *Homo ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu*. - Paris: Gallimard, 1951, 2011. - p.51

3 -MAURIRAS BOUSQUET, Martine. *Théorie et pratique ludiques*. - Paris : Economica, 1984. - p.3

Comme souligné précédemment, ceux qui ont pensé les pratiques ludiques dans le cadre de l'enseignement se sont majoritairement focalisés sur la période de l'enfance voire de la petite enfance, Jean Piaget⁴ et Donald Winnicott⁵ au premier chef. D'autres s'inscrivent dans le cadre des pédagogies alternatives⁶. Cependant, alors qu'il existe un nombre important d'ouvrages dressant un catalogue des pratiques ludiques existantes, les tentatives d'organisation et de systématisation théorique de ces pratiques manquent cruellement. Il serait cependant intéressant d'aborder les quelques tentatives de classement proposées, même si elles ne concernent, bien souvent, que l'enfance. On retiendra, tout d'abord, chez Donald Winnicott, la distinction entre le « *game* » : le jeu strictement défini par les règles qui en ordonnent le déroulement, et le « *play* » : le jeu qui se déploie librement. Ces deux types de jeu pourraient avoir leur intérêt. En effet, les règles peuvent permettre d'acquérir par ailleurs des savoirs ou des savoir-faire, le second permet de jouer sur la motivation et la créativité. On retrouve indirectement ces deux aspects du jeu dans le classement proposé par Nicole de Grandmont dans son livre *Pédagogie du jeu, jouer pour apprendre*. Elle distingue en effet trois niveaux :

- « 1. *Niveau ludique* : moyen d'exploration et de découverte des connaissances par l'action ludique du jeu (jeux ludiques) ;
- 2. *Niveau éducatif* : il permet d'établir les premiers jalons des règles d'apprentissage de nouvelles connaissances par l'action éducative du jeu (jeux éducatifs) ;
- 3. *Niveau pédagogique* : il sert de test ou d'autoévaluation des apprentissages par l'action pédagogique du jeu (jeux pédagogiques) »⁷.

Le niveau ludique correspondrait donc plutôt au *play*, les deux autres plutôt au *game* définis par Winnicott. Ces trois « niveaux » de pratiques ludiques peuvent être pensés dans l'évolution de l'élève, il irait des jeux libres vers des jeux plus structurés au cours des années, mais cette progression peut également être envisagée à l'échelle d'une année avec une entrée progressive vers des apprentissages structurés ou même à l'échelle d'une séquence. Le premier niveau correspondrait à l'entrée dans la séquence comme processus de découverte et de première appropriation, le deuxième permettrait de travailler et d'ancrer de nouvelles connaissances et savoir-faire et le troisième d'approfondir ce qui a été acquis, de le réinvestir, d'évaluer les avancées. On voit également un mouvement d'extériorisation du jeu, on passerait en effet d'un

4 PIAGET, Jean. *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*. - Lausanne / Paris : Delachaux et Niestlé, 1945. - 310 p.

5 WINICOTT, D. W. *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. - Paris : Gallimard, 1975. - 218 p.

6 Nous entendons par « pédagogies alternatives » des pédagogies qui ne sont pas centrées sur l'enseignant et l'apprentissage purement transmissif.

7 de GRANDMONT, Nicole. *Pédagogie du jeu, jouer pour apprendre*. - Paris-Bruxelles : De Boeck et Larcier s.a., 1997. - p. 106

plaisir intrinsèque, celui du jeu ludique qui n'a d'autre fin que lui-même, à un plaisir extrinsèque avec le jeu éducatif orienté vers le désir d'apprendre.

Piaget propose également un classement correspondant à différents stades d'évolution de l'enfant : « jeux sensori-moteurs » ou « d'exercice », « jeux symboliques », « jeux de construction », « jeux de règles ». C'est à partir de cette typologie que Denise Garon a conçu le système ESAR : jeux d'Exercice, jeux Symboliques, jeu d'Assemblage, jeu de Règles simples ou complexes. Les jeux sont classés selon qu'ils permettent de développer les conduites cognitives, les habiletés fonctionnelles, les activités sociales, les habiletés langagières, les conduites affectives. Il s'agit de classer des types de jeux à proprement parler, mais ceci n'est pas inintéressant si l'on souhaite tenter de penser de façon ordonnée l'infinité des pratiques ludiques possibles, non pas dans l'optique d'en faire une liste exhaustive, c'est impossible, mais dans le but de mieux définir quels savoirs ou quel savoir-faire chaque activité permet de développer.

Cependant, ces quelques tentatives de structuration révèlent un manque, à savoir comment articuler concrètement ludisme et apprentissage.

3. Jeu et cadre scolaire, un mariage impossible ?

Le jeu en tant « qu'activité libre » et n'ayant d'autre but que lui-même semble dès l'abord condamner toute récupération d'ordre pédagogique. Un jeu peut-il avoir, en soi, un autre but que lui-même sans se dévoyer et cesser d'être totalement un jeu ? D'autre part, si l'essence du jeu est le plaisir et la liberté, peut-on imposer un jeu, peut-on asservir le jeu à la pédagogie ? N'est-ce pas artificiel, voire manipulateur ? Martine Mauriras Bousquet souligne en effet que « le jeu meurt dès qu'on tente de le récupérer d'une façon ou de l'autre, et c'est ce qui condamne par avance, du point de vue ludique, la plupart des tentatives de jeux pédagogiques »⁸. Décuré Nicole, dans son article « Jouer ? Est-ce bien raisonnable ? » soulève le même problème : « Le terme de *jeu pédagogique* renferme en soi des contradictions sur lesquelles se fonde l'utilisation du jeu en classe. Les oppositions entre travail et jeu, contrainte et spontanéité, nécessité et liberté, souffrance (au sens d'avoir de la peine à accomplir une tâche) et plaisir, se confondent. »⁹

Il reste à définir s'il en va de même pour les pratiques ludiques, autrement dit peut-on insuffler du ludisme dans n'importe quelle activité à l'intérieur même du cadre scolaire et des

8 -MAURIRAS BOUSQUET, Martine. *Théorie et pratique ludiques*. - Paris : Economica, 1984. - p.3

9 -DÉCURÉ, Nicole. « Jouer? Est-ce bien raisonnable? » in *Les Langues Modernes* 2, 1994. - p. 19

ses spécificités propres ? Toujours Selon Martine Mauriras Bousquet « il ne semble pas y avoir de jeu en soi, mais des joueurs qui ont ou qui n'ont pas une attitude ludique »¹⁰. En ce sens, l'efficacité du jeu pédagogique dépend peut-être davantage de la manière de le mettre en place, de le présenter et de l'attitude des élèves ainsi que du professeur que de sa forme même. Cela dépend également de qui définit les règles et comment.

Une autre piste est ouverte par la réflexion de Gilles Brougère dans son article « Les jeux du formel et de l'informel ». Il se positionne en effet en faveur d'un « apprentissage métis » entre formel et informel. Il s'agirait de « mettre l'accent sur le fait que les apprentissages ne relèvent pas uniquement d'une éducation formelle, de situations qui sont conçues, reconnues ou vécues comme éducatives »¹¹. La pédagogie serait donc à penser comment un *continuum* d'apprentissages formels et informels dans lequel les pratiques ludiques pourraient tout à fait trouver leur place comme technique d'apprentissage informel. Elles joueraient avec le cadre formel que constitue la situation de classe et s'approcheraient d'un apprentissage inconscient, l'apprentissage étant inhérent au jeu lui-même. D'autre part, les pratiques ludiques en tant que pratiques non-formelles ou ayant une forme autre permettraient de développer des compétences et des connaissances « dans un domaine où le formel rencontre des limites »¹², comme l'apprentissage de la vie sociale.

Quoi qu'il en soit, une difficulté demeure, inhérente au système scolaire tel qu'il existe aujourd'hui, à savoir la question de l'évaluation. En effet, l'articulation jeu/évaluation n'est pas simple à penser. Comment évaluer les acquis d'une activité ludique, qu'ils soient de l'ordre du savoir ou du savoir-faire ? Gilles Brougère souligne dans l'utilisation du jeu « ce désir à la fois de le valoriser en tant que tel et de le reconnaître ce qui conduit à l'étalonner en relation avec les logiques d'évaluation propres aux systèmes éducatifs formels. »¹³ Il y a bien sûr plusieurs types d'évaluation qui ne conduisent pas forcément à l'obtention d'une note, mais les pratiques ludiques étant des activités à part, la question se pose. En allant plus loin, on pourrait même se demander, si le jeu ne pourrait pas, en lui-même, constituer une forme d'évaluation, comme Nicole de Grandmont semble le proposer avec le « niveau pédagogique ». Cela permettrait peut-être d'éviter le stress des élèves lié à l'idée d'évaluation en elle-même, mais, là encore, comment noter/évaluer le jeu et comment ne pas perdre justement la valeur ludique. La compétitivité (*Agon*) et la prise de risques (*Ilinx*) qui font

10 -MAURIRAS BOUSQUET, Martine. *Théorie et pratique ludiques*. - Paris : Economica, 1984. - p.31

11 -BROUGERE, G. « Les jeux du formel et de l'informel » in *Revue française de pédagogie* 160. 2007. - p.5-12

12 -BROUGERE, G. « Les jeux du formel et de l'informel » in *Revue française de pédagogie* 160. 2007. - p.5-12

13 -BROUGERE, G. « Les jeux du formel et de l'informel » in *Revue française de pédagogie* 160. 2007. - p.5-12

partie, selon Roger Caillois, de l'essence même du jeu, semblent même favoriser l'idée de faire de l'activité un espace possible d'évaluation et de réinvestissement des acquis.

Nous avons donc souligné un certain nombre de difficultés que soulève l'introduction même de la notion de jeu dans le champ de la pédagogie. Cependant, elles n'empêchent pas une reconnaissance globale du jeu ou des pratiques ludiques comme étant d'un grand intérêt pour l'apprentissage, comme en témoignent par ailleurs les nombreuses tentatives, au cours des siècles, d'introduire le jeu dans l'apprentissage, depuis les Grecs en passant par Montaigne. Les pratiques ludiques permettent ou permettraient en effet de proposer une grande variété de situations motivantes et parfois familières, de modifier le rythme d'un cours et de relancer l'intérêt des élèves, d'apporter aux élèves un moment où ils sont acteurs, d'améliorer les compétences par une mise en situation permettant des les réinvestir, d'obtenir une attention et une implication de l'ensemble des élèves et, surtout, de mettre en place une communication d'élève à élève pour rompre avec le dialogue élève-professeur ou classe-professeur. Nicole de Grandmont va encore plus loin lorsqu'elle affirme que « la pédagogie du ludique devrait permettre un enseignement basé sur le respect de l'élève en tant qu'être humain. Elle devrait permettre à chaque élève de se développer selon ses goûts personnels et son rythme d'apprentissage parfois affecté par son émotivité, ses joies, ses handicaps, ses aptitudes, son goût de défier et de dépasser ses capacités »¹⁴. Le ludisme permettrait donc une réelle prise en compte de la diversité des élèves et de leur personnalité propre. Cependant, Martine Mauriras Bousquet apporte un bémol à ces considérations lorsqu'elle écrit que « les pédagogies ludiques ne sauraient promouvoir l'enseignement ou l'instruction mais uniquement l'apprentissage »¹⁵. Elles ne permettraient donc à priori pas d'apprendre mais d'apprendre à faire. Il s'agirait de développer des savoir-faire et des savoir-être plus que des compétences purement scolaires. Si l'on pense ainsi de façon globale la portée de la dimension ludique dans l'enseignement, on dépasse le cadre d'activités ludiques ponctuelles, il s'agit bien de penser une pédagogie du ludisme.

B) Quelques axes de réflexion

1. Le ludique et la créativité

14 de GRANDMONT, Nicole. *Pédagogie du jeu, jouer pour apprendre*. - Paris-Bruxelles : De Boeck et Larcier s.a., 1997. - p. 91

15 -MAURIRAS BOUSQUET, Martine. *Théorie et pratique ludiques*. - Paris : Economica, 1984. - p.64

Il s'agira d'abord de considérer les pratiques ludiques comme moyen d'expression ou d'aide à l'expression. Même si la présence de règles peut limiter cela, donner une dimension ludique à une activité peut permettre de développer la créativité. Cela est particulièrement intéressant dans le cadre du lycée où les élèves ont souvent perdu le plaisir du jeu et la créativité de l'enfance en même temps que s'exerce sur eux la pression du groupe et de l'enseignement scolaire qui poussent plus vers l'uniformisation et l'adoption de comportements stéréotypés que vers l'affirmation d'une quelconque originalité. On pense notamment à des jeux de création littéraire dans le cadre de l'écriture d'invention ou pour aborder une nouvelle notion, un nouveau document. La présence des règles ou plutôt de contraintes n'est d'ailleurs pas forcément un frein. On voit en effet que la créativité des élèves se développe davantage dans un cadre bien défini que lorsqu'on laisse une trop grande marge de liberté. On peut cependant envisager un travail sur le long cours qui viserait à encadrer d'abord beaucoup l'élève pour ensuite lui laisser de plus en plus de marge. On pense par exemple à l'utilisation de cartes du jeu Dixit comme support pour écrire un type déterminé de texte, ce qui permettrait de saisir les particularités et les enjeux de cette forme littéraire peut-être mieux qu'un cours théorique. Les pratiques ludiques seraient donc un moyen de libérer, à condition d'être bien conduites, la créativité de l'élève en permettant de dépasser les pressions exercées à la fois par le groupe et par le cadre scolaire. Mais, il faut, pour que cela fonctionne, pour que l'activité bascule dans le ludisme, un cadre propice. La question est donc peut-on créer le cadre propice par la mise en place du jeu ou bien faut-il créer d'abord une dynamique propice au ludisme au sein de la classe pour que ce genre d'activité puisse y trouver place et fonctionner ? De fait, il est bien entendu qu'il ne suffit pas de vouloir mettre en place une activité ludique pour qu'elle le devienne. Il tient à un nombre infini de critères qu'elle ne le devienne pas. Il faut que les élèves se sentent en confiance, la compétitivité peut en bloquer certains, qu'ils aient envie, qu'on leur donne l'espace de liberté nécessaire pour qu'ils s'expriment mais assez restreint pour qu'ils ne se sentent pas perdus parce que, comme le souligne Nicole de Grandmont, « en orientant le jeu, donc, on a aussi limité l'expérimentation »¹⁶. De fait, l'activité ludique est intéressante parce qu'elle relève de l'action et même de l'expérimentation, on ne va pas apprendre ce qu'est une fable, on va en créer une de façon ludique, car l'atelier d'écriture n'est pas toujours ludique, il ne contient pas toujours, par exemple, sa part d'*Agon* ou d'*Alea*. Il ne faut donc pas oublier, comme le rappelle Martine Mauriras Bousquet que « les techniques ludiques, en fait, ont pour but non pas d'utiliser le

16 de GRANDMONT, Nicole. *Pédagogie du jeu, jouer pour apprendre*. - Paris-Bruxelles : De Boeck et Larcier s.a., 1997. - p. 51

ludique, mais de susciter l'esprit ludique et les activités ludiques »¹⁷. Le ludisme est créatif, il ne peut être asservi à la créativité.

2. Ludique, apprentissage social et intégration

Nous avons souligné le fait que les pratiques ludiques devaient nécessairement prendre en compte les dynamiques du groupe, dans le cadre scolaire, avec, en plus, la figure tutélaire de l'enseignant. Cela nous ramène aux propos de Huizinga et de Caillois : le jeu est une activité éminemment sociale voire créatrice de social. Huizinga affirme en effet que le jeu enseigne la « dialectique liberté et règles »¹⁸. La pédagogie ludique est donc à considérer comme un moyen d'apprentissage des comportements sociaux par la pratique, c'est un instrument de « simulation sociale »¹⁹.

Le paradoxe même du jeu : entre règle et liberté et plus particulièrement du jeu pédagogique constitue comme le pendant de celui que l'on trouve dans toute société où un équilibre doit se créer entre les libertés individuelles et les nécessités de la vie de groupe. Cela peut donc pousser à réfléchir sur la nécessité des règles, sur le fait qu'elles peuvent être imposées ou consenties. Une activité ludique où tout le monde se coupe la parole peut permettre à l'élève de comprendre la nécessité de rester calme en classe car, dans le cas contraire, personne ne s'entend et on ne l'entend plus lui et ce qu'il a à dire. Il reste cependant à faire en sorte que le transfert des acquis se fasse et donc que ce qui a été appris au sein du jeu soit transposé aux moments non-ludiques. Cela questionne, semble-t-il, un autre paradoxe du jeu, déjà remis en cause par l'activité ludique : le fait qu'il constitue une activité détachée de la vie courante. En effet, le jeu est un espace-temps à part, il a ses valeurs propres et, pourtant, Huizinga souligne le fait qu'il est « indispensable à la communauté pour le *sens* qu'il contient, sa signification, sa valeur expressive, les liens spirituels et sociaux qu'il crée, en bref comme fonction de culture »²⁰, « la culture, à l'origine, est jouée »²¹. Cela peut paraître assez flou, surtout le passage de la sociabilisation à la notion de culture, il en ressort tout de même que le jeu, et partant les activités ludiques, est un moyen pour l'homme d'augmenter ses

17 -MAURIRAS BOUSQUET, Martine. *Théorie et pratique ludiques*. - Paris : Economica, 1984. - p.63

18 -Cité dans CARÉ, Jean-Marc ; DEBYSER, Francis. *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. - Paris : Librairie Hachette et Larousse, 1978.

19 -CARÉ, Jean-Marc ; DEBYSER, Francis. *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. - Paris : Librairie Hachette et Larousse, 1978. - p.103

20 -HUIZINGA, Johan. *Homo ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu*. - Paris: Gallimard, 1951, 2011. - p.24

21 -HUIZINGA, Johan. *Homo ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu*. - Paris: Gallimard, 1951, 2011. - p.74

connaissances et savoir-faire, de développer son esprit et les relations sociales car on s'y engage, on teste, on prend des risques, mais sans réelles conséquences.

Les activités ludiques entraînent donc nécessairement un remaniement et une remise en question du cadre scolaire classique. Certes, notre société est, comme la classe, hiérarchisée, mais, si l'on veut favoriser au mieux le développement d'un esprit ludique dans un cadre où l'élève se sente libre d'agir et non-contraint, il est absolument nécessaire de repenser la place du professeur. Il s'agira donc, pour l'enseignant, de reconsidérer sa posture, surtout la posture magistrale. L'adulte doit se demander dans quelle mesure il se permet d'intervenir dans le déroulement du jeu, quelle est sa place, dans l'espace aussi, et son rôle : organisateur, maître de jeu, observateur, modérateur, référent, aide, accompagnateur, maître des règles, joueur. Quoi qu'il en soit, la relation maître-élève se trouve modifiée. En effet, il peut même se retirer complètement en confiant le soin de diriger le jeu à des élèves. Il peut se rapprocher du rôle que Gilles Brougère désigne sous le nom d'« éducateur informel » rôle « moins paradoxal qu'il n'y paraît, développé dans le contexte du travail social en Angleterre. Il s'agit d'une pratique consciente du point de vue de l'éducateur des effets d'apprentissage, mais qui se limite à des interventions qui ne prennent pas la forme éducative, qui se limitent à des conversations, des débats, des activités ludiques. »²² On sort alors du cadre d'un enseignement à sens unique dont on reconnaît de plus en plus les limites. Il ne s'agit pas cependant de laisser les élèves livrés à eux-mêmes, bien entendu.

Pour que se crée une dynamique de classe empreinte de ludisme, l'enseignant doit donc se placer, dans une certaine mesure, en retrait, peut-être s'agit-il même de faire confiance aux élèves, de croire en leur capacité à se gérer, sans non plus basculer dans l'utopie, il s'agit bien d'un apprentissage. Ces activités ont donc pour corollaire une certaine autonomisation des élèves. C'est aux élèves d'agir de leur propre chef, de réagir, de créer, d'exploiter les moyens d'action et les outils laissés à leur disposition.

Nicole Décuré va également dans ce sens lorsqu'elle écrit dans son article : « La relation centrée uniquement sur l'enseignant entraîne une perte énorme de richesses et de potentialités »²³ car « les jeux servent à établir la confiance au sein d'un groupe, la coopération, l'interdépendance, ils font tomber les barrières entre les individus. Ils sont un moyen de se connaître », on voit ici se développer toute la fonction socialisatrice du jeu ou de l'activité ludique. Elle considère donc que l'activité ludique en elle-même permet de créer un cadre favorable à son développement. Elle met d'autre part en avant le caractère

22 -BROUGERE, G. « Les jeux du formel et de l'informel » in *Revue française de pédagogie* 160. 2007. - p.5-12

23 -DÉCURÉ, Nicole. « Jouer? Est-ce bien raisonnable? » in *Les Langues Modernes* 2, 1994. - p. 21

profondément social du jeu. On a en effet du mal à concevoir une activité ludique qui se pratiquerait uniquement seul à seul sans comporter au moins une phase d'échange ou de mise en commun. Les jeux de rôle ou les jeux d'équipe s'inscrivent tout particulièrement dans cette fonction socialisante. Les pratiques ludiques induisent en effet de la communication, des interactions avec les autres, la prise en compte des capacités et des particularités de chacun, elles créent donc nécessairement une dynamique de groupe au sein de la classe. Cette dynamique peut cependant être positive (cohésion, entraide, écoute intégration) comme négative (ostracisme, moquerie, compétitivité exagérée, paroles ou gestes inappropriés).

Parce qu'il s'agit d'activités qui mettent en action le groupe classe et parce que l'on se situe dans un cadre « autre », les activités ludiques peuvent conduire à une meilleure intégration des élèves à besoins spécifiques ou en difficulté. Une pédagogie ludique pourrait donc permettre de contourner ou d'éviter le sentiment d'échec par la valorisation des savoir-faire, les jugements de valeur, l'angoisse liée à l'incapacité de faire « comme les autres », de sortir d'un modèle de comportement normé préétabli, de faciliter « transfert des acquis », de permettre l'intervention du professeur pour des opérations coup de pouce auprès de certains élèves. On se situe alors dans un plan plus vaste qui consiste non plus à employer ponctuellement des activités ludiques mais à mettre en place une démarche qui serait globalement orientée vers le ludisme, sans pour autant ne comporter que cela, il ne s'agit en aucun cas de défendre l'idée du tout-ludique. De fait, travailler la question de la sociabilisation par les activités ludiques induit une démarche générale, pratiquer une activité ludique de temps en temps ne permet aucun des effets bénéfiques exposés plus haut.

En ce qu'il favorise la socialisation de plusieurs façons, « le jeu établit un pont entre la classe et le monde. »²⁴ Il peut même permettre de mieux appréhender la complexité de notre monde actuel, pourquoi ? Parce qu'il s'agit d'actions complexes qui demandent l'investissement croisé de plusieurs types de savoir-faire, de savoirs et de compétences, parce qu'il nécessite une part d'improvisation et d'adaptabilité, parce qu'il induit des interactions complexes entre les individus, parce qu'il peut lui-même être amenée à évoluer en cours de partie, parce qu'il est « un mode de communication dynamique »²⁵. L'activité ludique tout particulièrement est évolutive et est affaire de communication. Mc Luhan classe d'ailleurs le jeu parmi les moyens de communication de masse dans *Understanding media : the extension of man*. Ceci nous amène à distinguer la pédagogie ludique du « puérilisme », elle ne doit pas être infantilisante mais plutôt créative, elle aide à grandir. Il faut donc se défier d'une possible

24 -DÉCURÉ, Nicole. « Jouer? Est-ce bien raisonnable? » in *Les Langues Modernes* 2, 1994. - p. 22

25 -MAURIRAS BOUSQUET, Martine. *Théorie et pratique ludiques*. - Paris : Economica, 1984. - p.16

déviance du ludique. On peut bien entendu jouer pour jouer si cela permet par exemple de créer un cadre propice à l'enseignement, mais le ludisme ne doit jamais basculer dans l'abêtissement. On ne joue pas pour oublier le monde mais bien pour mieux s'y intégrer.

Pour finir, Martine Mauriras Bousquet synthétise cette réflexion lorsqu'elle constate que le jeu est lié, dans toutes ses approches, à la fois « à la création de la pensée », « à la création de langage et de communication » et « à la création de rites d'institution et de schèmes socialisants »²⁶, il a donc pleinement sa place dans le système éducatif en tant qu'instrument de socialisation.

3. Le jeu : un apprentissage conscient ou inconscient ?

Une question essentielle que soulève une possible pédagogie basée sur le ludisme est de savoir si l'élève conscientise son apprentissage ou non. Il faut alors se demander s'il est plus efficace de pousser à une conscientisation ou, au contraire, de l'éviter, si le ludisme lui-même ne peut exister que lorsque les apprentissages qu'il met en jeu ne sont pas clairement exprimés, si l'on ne bascule pas alors dans la manipulation pure et simple de l'élève ainsi que dans un détournement de la fonction ludique. Il convient de mettre en balance apprentissage conscient et inconscient, ce qui recoupe d'ailleurs l'apprentissage formel et informel. Quoiqu'il en soit, on apprend autant dans le cadre d'un apprentissage explicitement déclaré comme tel que dans la vie de tous les jours, dans des situations qui n'ont, à priori, rien à voir avec des situations d'enseignement. Pour Gilles Brougère, l'apprentissage du civisme passe particulièrement par le second type. Si l'on part du principe que l'on ne peut forcer quelqu'un à apprendre ni à développer sa socialisation, « il importe de saisir comment l'absence d'intention, voire de conscience d'apprendre a une place »²⁷. Dans *Jouer/Apprendre*, il évoque d'ailleurs explicitement le lien entre activité ludique et apprentissage informel.

En effet, l'activité ludique pourrait permettre de développer des compétences sans s'en rendre compte, ce qui rendrait plus efficace l'apprentissage puisqu'il ne serait plus soumis aux blocages divers inhérents à la conscience directe d'apprendre. Il s'agirait donc de rendre moins présent l'effort d'apprentissage. Mais, apprendre quelque chose à quelqu'un quand il ne croit que jouer, n'est-ce pas à la fois une tromperie et un leurre, particulièrement lorsque l'on est face à des adolescents ? D'un autre côté, à trop conscientiser l'apprentissage, on risque de perdre la dimension ludique, la motivation de l'élève et l'efficacité de l'apprentissage

26 -MAURIRAS BOUSQUET, Martine. *Théorie et pratique ludiques*. - Paris : Economica, 1984. - p.17

27 -BROUGERE, G. « Les jeux du formel et de l'informel » in *Revue française de pédagogie* 160. 2007. - p.5-12

inconscient. En même temps, conscientiser a également ses avantages et le public adolescent ne se leurre pas si facilement, en tout cas plus consciemment qu'il n'y paraît. Donc, ne pourrait-on pas, tout comme l'on se prend au jeu en ayant conscience de jouer, se prêter au jeu de l'apprentissage par le jeu en sachant très bien qu'il s'agit quand même d'un apprentissage ? D'autre part, une façon d'impliquer les élèves dans l'activité ludique et donc dans l'apprentissage est de leur laisser eux-mêmes la créer ou tout du moins leur laisser la réadapter, ils agissent donc en conscience.

De fait, donner à l'apprenant la possibilité d'une conscientisation lui permet de valoriser ou de mieux réemployer ses acquis. Ce questionnement montre l'importance de penser l'entrée dans l'activité : faut-il insister sur son caractère ludique ou sur ce qu'elle va apporter par rapport à l'effort fourni, ou ne faut-il pas du tout mettre en avant le caractère ludique afin que le ludisme se crée comme de lui-même et ne soit pas contraint par la dénomination même de l'activité ? Annoncer que l'on va « faire un jeu » n'est-il pas contre-productif, surtout si l'on considère avec Martine Mauriras Bousquet que le ludisme est une dynamique qui se crée et non pas une caractéristique inhérente à une activité donnée. D'ailleurs, une activité qui n'était pas conçue pour être ludique, peut-elle le devenir par « accident », si l'enseignant laisse cela advenir ?

Il s'agit donc, à travers une pédagogie du jeu, de rendre à la fois moins formel l'enseignement classique du professeur face à ses élèves dans une salle de classe et, à la fois, plus formel, dans le cadre d'une activité organisée, avec des objectifs, des phases, une temporalité, des règles, des enseignements souvent dévolus à des cadres d'apprentissages très informels, comme la sociabilisation. Ainsi, lorsque Gilles Brougère demande « Peut-il y avoir compromis entre des modes d'apprentissage aussi différents » ?²⁸ On peut à priori lui répondre par l'affirmative en songeant à une pédagogie par le ludisme qui, pour lui, reste problématique comme il l'écrit lui-même : « le paradoxe de la ludothèque apparaît dans l'institutionnalisation d'une situation d'apprentissage qui reste informelle dans la mesure où l'on trouve un cadrage, une mise en forme de l'activité ludique à travers l'environnement matériel et la présence de spécialistes, mais avec une volonté de maintenir la dimension de divertissement propre au jeu. »²⁹ N'est-ce pas également ce qui fait sa richesse ?

On peut également envisager la question sous un autre angle, celui de la motivation, qui reste essentielle, l'activité ludique visant majoritairement celle-ci. Si l'apprenant ne voit

28 -BROUGERE, G. « Les jeux du formel et de l'informel » in *Revue française de pédagogie* 160. 2007. - p.5-12

29 -BROUGERE, G. « Les jeux du formel et de l'informel » in *Revue française de pédagogie* 160. 2007. - p.5-12

pas le but du jeu cela peut le lasser, alors que s'il a conscience de ce but et que l'on fait en sorte qu'il ait envie de l'atteindre, cela peut l'aider à être motivé et donc favoriser la dynamique ludique. Il est donc essentiel de définir les objectifs de l'activité du point de vue du jeu mais également du point de vue de l'apprentissage sous-jacent, quel qu'il soit, et même s'il y en a plusieurs. En outre, il est important, dans cette optique, de penser non plus l'activité ludique comme isolée mais comme inscrite à l'intérieur d'une progression générale, à l'échelle de la séquence ou même de l'année, et dans un ensemble des diverses activités ludiques qui constituent une progression visible pour l'élève. L'activité ludique doit donc être pensée en amont et en aval, en lien avec le reste de l'enseignement, même si c'est une activité un peu à part, en ce sens il s'agit bien de pédagogie ludique et non plus seulement d'activité.

Il apparaît donc que l'intérêt des pratiques ludiques, en même temps que leur difficulté, est leur statut ambigu. En effet, elles sont à mi-chemin entre apprentissage institutionnel ou formel et apprentissage non-formel, entre prise de conscience des apprentissages et apprentissages inconscients, elles doivent être intégrées à la progression générale de l'apprentissage tout en constituant des moments à part. La question qui se pose alors est essentielle à savoir : comment faut-il les présenter aux élèves, sont-ils acteurs de l'activité ludiques ou des dupes plus ou moins conscientes ? Nous pensons, pour notre part, qu'il faut rendre les apprenants conscients que le jeu est une forme d'apprentissage et ce pour plusieurs raisons : d'abord parce que l'école en général a pour but de favoriser le développement de l'esprit critique, ensuite parce que c'est valoriser l'élève que de le considérer comme capable de comprendre en quoi l'activité va lui être utile, enfin parce que l'élève qui se rend compte que l'on essaye de le manipuler risque de se braquer. Bien sûr, ces raisons concernent le cadre spécifique de l'adolescence.

Enfin, si l'on se pose la question de l'apprentissage inconscient dans le cadre des activités ludiques, on ne peut pas ne pas poser la question du côté même de l'enseignant. En effet, celui-ci doit particulièrement bien penser son activité en amont en essayant de conscientiser au maximum ce qu'il transmet aux élèves en termes de valeurs. Il doit prêter attention à ce qu'il peut enseigner sans s'en rendre compte : la coopération ou l'esprit de compétition par exemple, rien n'est innocent.

4. Jeu et motivation

La question de la motivation de l'élève a déjà été évoquée, mais elle mérite un approfondissement. Elle n'a pas toujours été considérée comme essentielle. Or l'intérêt pour

les pédagogies ludiques s'est accru en fonction de la prise en compte de l'élève comme personne, de ses blocages, de ses besoins, de sa psychologie et de ses modes d'apprentissage. Une pédagogie ludique est essentiellement tournée vers l'élève, c'est sa raison d'être. La responsabilité même de l'activité ludique est de construire un contexte d'apprentissage favorable, elle est donc subordonnée aux élèves. On ne peut les forcer à jouer ou à s'amuser, mais on peut penser l'activité de façon à mettre le plus de chances possibles de notre côté pour qu'elle devienne ludique. Pour cela, l'activité doit prendre en compte les facteurs qui favorisent l'apprentissage : la motivation, les sentiments (bien-être, sentiment de liberté, de ne pas être jugé, droit à l'erreur), l'émulation intellectuelle (le désir d'apprendre). Or, la tension vers quelque chose que l'on doit réussir, propre à de nombreux jeux, peut favoriser tout cela, mais l'activité peut tout aussi bien ne pas « prendre » si l'objectif est mal défini, si certains se sentent lésés ou trop sous tension. L'activité ludique doit agir comme un stimulant dans un cadre où, bien souvent, les stimulants font défaut, surtout, dans le cadre du français, face à des élèves que la matière repousse à priori de par son nom même. Johan Huizinga souligne d'ailleurs à propos du jeu que « c'est justement dans cette intensité, dans ce pouvoir de surexciter que réside son essence »³⁰, mais cela semble entrer en contradiction directe avec l'idée d'un enseignement qui cadre les élèves à toutes les échelles. Ainsi, la nécessité d'avoir le calme, l'organisation même de la salle de classe, le programme, les contraintes horaires vont à l'encontre de ce qui dans au sein même du jeu en fait une activité stimulante. L'enseignant doit trouver des compromis avec tout cela mais également avec sa propre vision de l'enseignement. Il doit lâcher prise sans tout lâcher non plus. L'activité ludique a pour but, entre autre, de redonner vie à la classe, vie signifiant mouvement, bruit, imprévus.

C) La mise en place d'une activité ludique au sein de la classe

Ces pistes de réflexion théoriques permettent donc de dégager, dès maintenant, quelques éléments essentiels à prendre en compte lorsque l'on veut organiser une activité ludique en classe, avec des adolescents :

En amont :

- penser les buts et objectifs de l'activité (en terme de savoirs et de savoir-faire)
- penser le déroulement de l'activité en essayant d'anticiper ce qui pourrait arriver et en laissant pourtant le champ libre à certains imprévus

30 -HUIZINGA, Johan. *Homo ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu*. - Paris: Gallimard, 1951, 2011. - p.17

- préparer avec attention le matériel
- penser l'organisation de l'espace et la disposition des élèves dans la classe
- anticiper précisément la gestion du temps et de la classe
- penser l'activité dans le cadre de la progression annuelle, de la séquence, du niveau de la classe
- intégrer les quatre aspects du jeu : *Mimicry, Ilinx, Agon, Alea*
- prendre en compte les spécificités de la classe

Pendant l'activité :

- présenter efficacement l'activité, ses buts, les règles, les enjeux tout en ménageant au maximum la motivation des élèves
- ne jamais perdre de vue la notion de plaisir
- être ouvert à des événements inattendus, à des propositions de modifications
- ne pas reprendre une position magistrale ou dirigiste

En aval :

- travail de feed-back, avec et sans les élèves, pour évaluer ce qui a fonctionné ou n'a pas fonctionné tant en terme de ludisme que d'acquis vis-à-vis des objectifs visés.

D) Problématique : développer l'apprentissage dans le cadre spécifique de la classe

Nous construirons donc notre réflexion autour des quatre axes évoqués plus haut. Il s'agira de se demander comment faire comprendre aux apprenants les enjeux de la sociabilisation et la leur faire pratiquer, en parallèle d'apprentissage, par la mise en place d'activités ludiques. La difficulté résidant dans le fait que cela ne doit pas être fait au détriment du ludisme mais à travers la pratique ludique elle-même. L'activité ludique doit être en elle-même socialisante dans son déroulement même en favorisant l'intégration, la prise de parole, la participation, la communication, la dynamique de groupe, l'entraide. Il faut donc laisser du champ aux élèves pour s'organiser, développer leur créativité tout en donnant des règles et un cadre qui leur feront faire l'expérience de cette dualité du jeu que l'on retrouve dans la société, à savoir l'articulation entre contrainte et liberté, au sein d'un apprentissage à mi-chemin entre le conscient et l'inconscient, le formel et l'informel. Le but étant de montrer qu'une possible pédagogie ludique est à penser qui serait une forme d'apprentissage total.

II. Méthodologie et protocole de mise en pratique

La théorie n'étant jamais à détacher de la pratique, nous avons mis en place, au sein de nos deux classes de seconde, deux activités à caractère ludique. Pour être plus précis, dans le premier cas, c'est un jeu à proprement parler, avec des règles et un déroulement très précis, inspiré d'un jeu existant, même s'il y a un but au-delà du jeu : l'évaluation de l'acquisition et le réinvestissement de connaissances. Dans le second cas, il s'agit plutôt d'une activité ludique, elle est plus variable et moins structurée.

Les deux activités sont testées sur deux classes de seconde, l'une plutôt calme, l'autre plutôt remuante avec, ce qui est corrélé, de nombreux élèves en difficulté, voire, en ce qui concerne le français, au bord du décrochage. Ce ne sont cependant pas des classes vraiment difficiles. Il y a 35 élèves dans chaque classe, dont cinq PAI, la plupart dyslexiques. Dans l'une, nous avons un élève aveugle avec son AVS et une élève qui écrit sur ordinateur suite à un cancer du cerveau. Dans l'autre, se trouvent deux anciens primo arrivants et une élève quasi sourde et aveugle qui travaille sur ordinateur, tous les documents doivent être agrandis pour elle. Le lycée en lui-même est plutôt orienté technique et scientifique.

A) Un *Time's up* revisité

Le jeu que nous nous proposons de réaliser au sein de la classe en espérant qu'elle se révélera le plus ludique possible est une adaptation très libre du célèbre *Time's up*. Ce jeu comporte de nombreuses variantes, mais le concept reste le même. Il s'agit de faire deviner des mots piochés au hasard dans un chapeau parmi ceux proposés par les joueurs eux-mêmes en un laps de temps donné. Vient ensuite un second tour où les mêmes mots sont remis dans le chapeau et à nouveau piochés au hasard, le but étant alors de les faire deviner en n'utilisant qu'un seul mot. Vient ensuite un tour où les mêmes mots encore sont mimés. Notre adaptation ne conserve que le premier tour, mimer la métaphore ou *L'Éducation sentimentale* s'avérant en effet assez délicat, et restreint le choix des mots à faire deviner au seul vocabulaire vu pendant la séquence. C'est en outre l'enseignant qui, par manque de temps, choisit les mots. Cette activité constitue le contrôle de fin d'objet d'étude.

Si l'on se réfère à la typologie des jeux pour apprendre définie par Nicole de GRANDMONT dans sa *Pédagogie du jeu, jouer pour apprendre*, le jeu que nous nous

proposons de faire s'apparenterait à la troisième catégorie, celle des « jeux pédagogiques ». En effet, il s'agit d'un jeu visant à vérifier l'acquisition de certaines connaissances, la capacité à les définir et à les réemployer, d'une évaluation donc. Il y a de ce fait un long travail en amont, travail sur les connaissances à découvrir puis à acquérir sur lequel il nous faudra revenir d'abord avant que d'évoquer le jeu à proprement parler.

Nous en sommes à l'objet d'étude intitulé « Le roman et la nouvelle au XIXe siècle, réalisme et naturalisme ». Pour travailler celui-ci nous avons fait deux séquences :

-Séquence 1 « Le peuple se révolte » qui consistait en l'étude d'un ensemble de documents de natures diverses autour des soulèvements populaires et des grèves au XIXe. Le but était de réfléchir sur l'inscription des auteurs naturalistes et réalistes dans la société et sur la représentation du peuple.

-Séquence 2 « Pierre, un personnage réaliste ? » centrée sur l'étude de l'œuvre de Maupassant intitulée *Pierre et Jean*. L'objectif était d'étudier ce qu'est un texte réaliste, ce qui dépasse le réalisme au sein de ces mêmes textes et de voir comment l'auteur cherche à peindre les mœurs de son temps.

Il y a eu plusieurs phases de travail préalable. Nous ne reviendrons pas sur l'ensemble du travail fait en classe afin d'acquérir les connaissances et savoir-faire nécessaires, car il nous faudrait pour cela reprendre en détails deux séquences complètes. Nous reviendrons donc en priorité sur certaines phases d'acquisition des savoirs ainsi que sur la phase de bilan, puisque nous tenons à mettre l'accent sur la nécessité d'ancrer le jeu dans la séquence.

1. Séquence 1, Séance4 : Définir le réalisme et le naturalisme

Ce travail s'est fait en demi-groupes. Pendant qu'un groupe travaillait au CDI sur des extraits de préface en répondant à des questions, l'autre groupe travaillait en salle informatique avec l'enseignant. Le but était de faire découvrir par eux-mêmes aux élèves, tout en les guidant, les enjeux du réalisme et du naturalisme en les faisant réfléchir sur des extraits assez ciblés issus de la préface de *Pierre et Jean* (Maupassant), de celle de la *Fortune des Rougon* (Zola), de l'avant-propos de la *Comédie Humaine* (Balzac) et de celle de *Germinie Lacerteux* (les frères Goncourt). Sur Internet en revanche, il s'agissait de trouver des informations précises : les périodes concernées, les auteurs majeurs, les œuvres principales. Une fiche récapitulative (*annexe1*) a tout de même été distribuée lors de la reprise, à la demande des élèves.

2. Séquence 2, Séance 5 : Styles et figures, apprendre et réapprendre les figures de style

Ce travail mêle les réminiscences de savoirs déjà travaillés dans l'année ou précédemment et l'acquisition de nouveaux savoirs, le niveau des connaissances préalables des élèves s'étant avéré, sans surprise, extrêmement hétérogène. Le travail se déroule en trois phases :

A - Le *Brain storming* : pour que chacun fasse le point sur ses connaissances en la matière et tente de se rappeler ce que l'on a déjà vu en classe précédemment

B - L'Étude d'une fiche récapitulative avec exemples (*annexe 2*)

C - Un exercice sur les figures de style, à faire par deux afin que chacun puisse aider l'autre.

Nos classes ont été habituées aux travaux de groupe. (*annexe 3*)

3. Le bilan de séquence, apprendre à l'élève à se positionner

Le but de ce bilan (*annexe 4*) est de permettre à l'élève de faire le point sur ce qui est acquis ou non, sur sa façon de travailler et sur son ressenti face au travail accompli. L'élève devrait théoriquement mieux cibler ses révisions, et être donc plus efficace, pouvoir poser des questions précises à l'enseignant, en cours ou par mail, afin de combler ses éventuelles lacunes. Une demi-heure de reprise a été prévue pour éclaircir certains points. Les élèves savaient ainsi précisément quoi réviser.

4. L'élaboration du jeu

Le jeu a été imaginé en même temps que la séquence du fait de son double statut d'activité ludique et d'évaluation. Pour l'élaborer, nous nous sommes inspirés des conseils de Nicole Décuré qui définit ainsi les « Qualités d'un bon jeu », même s'il s'agit de considérations concernant le jeu dans une classe de langue, exclusivement féminine :

« -Il faut qu'ils soient bien préparés, bien organisés. Tout le matériel doit être prêt. L'enseignante doit posséder le sens de l'ordre! Elle doit bien maîtriser le jeu, pour éviter les pertes de temps. L'avoir joué aide.

-Les jeux doivent être attractifs. S'ils comportent des images, mieux vaut qu'elles soient belles ou intéressantes. Là aussi l'écueil consiste à ce que l'intérêt des images l'emporte sur l'intérêt du jeu.

-Il faut énoncer clairement, dans un jeu compétitif, comment gagner. Il est bon aussi, de temps en temps, de préparer des petits cadeaux pour les gagnantes, surtout dans les jeux par équipes (stylos, affiches, magazines, livres, pins!).

-Les jeux doivent être simples, pour éviter de longues explications de procédure et le recours au français. La tâche doit être clairement perçue, ainsi que le but, non seulement ludique mais aussi langagier, son début et sa fin définis. On sait, avant de jouer, quelles structures, quel vocabulaire, quelles notions seront mobilisés. Il faut prévoir les difficultés à l'avance, donner le vocabulaire nécessaire. Si le jeu se fait pour la première fois, noter ce dont les élèves ont besoin pour gagner du temps la fois suivante. Mettre au tableau, pour tout le monde, les problèmes qui se posent au fur et à mesure et donner aux joueuses l'habitude de s'y référer. À la fin, corriger les erreurs les plus communes. Corriger pendant le jeu inhibe et casse le rythme.

-Il est également souhaitable que le principe du jeu soit connu, et, s'il ne l'est pas, on peut reprendre avec profit le même principe dans des jeux différents.

-Dans tous les cas, faire une démonstration du jeu vaut mieux que de longues explications, orales ou écrites.

-Souvent les étudiantes modifient les règles du jeu proposé, fréquemment pour le compliquer et le rendre plus difficile. Peu importe. L'essentiel est la communication et souvent elles ont de bonnes idées.

-Il ne faut pas interrompre un jeu qui marche mais l'arrêter aux premiers signes de lassitude.

-La correction se fait plus tard, [...]

-La participation de l'enseignante au jeu n'est pas souhaitable. »³¹

Certains points concernent plutôt la phase de réalisation, ils seront réinvestis plus loin.

Une fois le jeu pensé, il faut en effet concevoir sa réalisation concrète : le temps, le matériel, le déroulement, l'organisation des équipes et de la salle. Pour le déroulement, il s'agissait tout simplement d'introduire un moment de mise en place de la classe, toujours long dans une classe de 35 élèves, de la façon la plus efficace possible et un moment de présentation des règles. L'activité en elle-même pouvant durer le temps que l'on désire, le tout étant de faire passer chaque groupe le même nombre de fois. Il s'agit bien, en effet, d'un jeu d'équipes cela ayant pour but de faire participer tout le monde, d'une part et, d'autre part, de favoriser les échanges et la gestion de groupe. Chaque groupe, à son tour, fait donc deviner un mot aux autres groupes, dans un laps de temps réduit. Les groupes sont formés par l'enseignant de façon à ce qu'ils soient homogènes pour que chacun ait les mêmes chances.

31 -DÉCURÉ, Nicole. « Jouer? Est-ce bien raisonnable? » in *Les Langues Modernes* 2, 1994. - p. 23-24

Est également désigné d'office un capitaine d'équipe, le choix de ce chef dépendait de plusieurs critères. En effet, il s'agissait parfois de donner ce poste à un élève quelque peu remuant pour le canaliser ou à un élève ayant quelques difficultés pour qu'il se sente valorisé, certains ont en effet besoin de se sentir impliqués et pris en compte pour être calmes et efficaces. Chaque chef d'équipe est destiné à recevoir une enveloppe avec les mots à faire deviner et, dans la seconde version du jeu, un feutre et une feuille blanche dans une pochette plastique pour écrire les réponses. Même si le « leader » n'a, en fait, pas un grand rôle, ce rôle a été grandement pris en considération. Les sept enveloppes sont d'une couleur différente, nous avons choisi des couleurs vives. Sur chacune d'elles sont inscrits : les noms des membres de l'équipe ainsi que son numéro et le nom du chef d'équipe, pour éviter tout malentendu. L'enseignant a, quant à lui, une fiche avec le nom des équipes et son téléphone portable en guise de chronomètre.

Les mots choisis ont tous été déjà vus en classe (*annexe 5*), il y a plusieurs catégories : des titres d'œuvres, des noms d'auteurs, des concepts, des procédés littéraires, des figures de style, des exemples contenant une figure de style (tous entre guillemets). Le but était de parcourir tout ce qui a été fait durant les deux séquences. Le groupe devait proposer une définition du mot pioché afin que les autres groupes le trouvent, sauf pour les exemples qui devaient seulement être lus et les autres groupes devaient trouver la figure de style qu'ils contiennent.

Dans « Jouer? Est-ce bien raisonnable? », Nicole Decuré pose la question de l'ouverture du jeu. Elle souligne en effet la nécessité de trouver un équilibre entre la précision et la fluidité lors de la réalisation de l'activité, autrement dit : le problème des règles. Dans notre cas, celles-ci ont été longuement pensées au préalable, et discutées, puis, nous le verrons, retouchées. Nous avons opté pour des consignes à la fois précises et d'une longueur raisonnable, en couleur, pour les rendre plus visibles aux élèves à besoins particuliers, nombreux dans les deux classes. Celles-ci sont projetées au tableau tout le temps que dure le jeu afin que chacun puisse s'y référer. Les voici :

Les règles du jeu

La mise en place du jeu

- Vous êtes répartis en 6 équipes de 5 et une de quatre
- Chaque équipe est munie d'une enveloppe de couleur sur laquelle se trouvent : le nom de l'équipe et les noms des membres qui la composent, dont le chef d'équipe appelé « leader »
- Dans chaque enveloppe, il y a 2 ou 3 papiers par personne, papiers que vous piocherez au hasard.
- Sur ces papiers il y a : soit des mots à faire deviner, soit une phrase à lire, elle est alors entre

guillemets et les autres doivent deviner de quelle figure de style il s'agit.

Le déroulement du jeu :

- Quand je donnerai le départ, un membre de l'équipe 1 piochera un papier dans l'enveloppe, il aura 15 sec pour le regarder, ses coéquipiers peuvent l'aider, en chuchotant. Il devra ensuite, en faire deviner le contenu aux autres équipes, en utilisant autant de mots qu'il voudra, il aura 20 sec pour cela.
- Attention, une seule réponse par équipe
- La première équipe qui donne la bonne réponse gagne
- C'est à la classe d'évaluer et de contester si la réponse lui paraît être fausse
- On passe ensuite à un membre d'une autre équipe

Attention :

- Les membres de l'équipe de celui qui fait deviner le mot ne doivent en aucun cas donner la réponse
- Un mot non-deviné est éliminé, il ne donne de point à personne
- Il est interdit, pour faire deviner un mot, de le traduire en une autre langue ou d'utiliser un mot de la même famille : du type « personnage » pour « personnification », il est également interdit de montrer.
- Si deux équipes trouvent le mot en même temps, elles obtiennent un point chacune

Notation :

- Vous serez notés au nombre de bonnes réponses que vous donnerez, mais également à votre calme, votre cohésion de groupe et votre efficacité
- Vous pouvez perdre des points si votre comportement n'est pas adapté

Durant toute cette phase de préparation, nous n'avons pas vraiment pensé l'attractivité du jeu, à part les couleurs, comptant sur l'enthousiasme des élèves, assez marqué lors de l'annonce préalable du jeu, et sur le jeu lui-même.

B) « Up » revisité en « Qui sera le maître du monde ? »

Cette activité ludique est inspirée du jeu « Up », mais réadapté. La réadaptation semble d'ailleurs être un enjeu majeur de la réalisation d'activités ludiques. Nous avons nous-même testé l'activité, dans sa forme première, en cours d'anglais. Elle prend place au sein d'une séquence intitulée « De petits textes pour parler des grands de ce monde » rattachée à l'objet d'étude « L'argumentation aux XVIIe et XVIIIe siècles ». Il s'agissait d'étudier un ensemble de documents, de natures diverses mais brefs, autour des notions de pouvoir et d'autorité. Cette activité confinait au jeu de rôle, forme ludique très en vogue que nous définirons ainsi : activité dans laquelle des personnes interprètent le rôle d'un personnage, réel ou imaginaire, dans un cadre fictif. Mais, en ce qui concerne le jeu de rôle à vocation pédagogique, il renvoie

à une situation plus ou moins réelle. Il permet en outre de développer des savoir-faire ou de réemployer des connaissances utiles à l'apprentissage et à la pratique de la vie en société. C'est une forme d'expérience qui prend place dans un cadre spécialement créé pour qu'elle se produise.

1. Description de l'activité

Elle prend place au début de la séquence, à la seconde séance. Il s'agit de faire piocher à chaque élève deux noms des personnes de pouvoir, réelles ou fictives, vivantes ou décédées, afin qu'il choisisse celui des deux qu'il préfère (*annexe 6*). Plusieurs élèves peuvent piocher le même nom. Ensuite, chacun doit trouver trois arguments, la définition de ce qu'est un argument a été élaborée lors de la séance précédente après un *brain storming*, pour convaincre le reste de la classe qu'il ferait un meilleur maître du monde que les autres. Comme plusieurs élèves ont le même personnages, ils peuvent se lever et se déplacer dans la classe pour aller se consulter les uns les autres. Enfin, trois trios passent au tableau les uns après les autres. Chaque membre du trio présente ses arguments à la classe et celle-ci, professeur compris, vote pour le plus convainquant. L'enseignant prend, d'autre part, en note les arguments des élèves. Nous sommes, selon la classification de N. de Grandmont au « niveau ludique ».

2. Pourquoi cette activité

Il s'agit en effet d'entrer dans l'argumentation de façon ludique et dynamique. Les textes que nous devons étudier ensuite sont complexes, l'activité constitue donc une sorte de *captatio benevolentiae*. Celle-ci a également pour but de montrer aux élèves que tout le monde utilise l'argumentation, dans toutes sortes de contextes, eux compris. Les arguments sont ensuite réemployés à titre d'exemples pour illustrer les différents types d'arguments. Plus tard dans la séquence, lorsque nous parlons du discours oral, des références à cette expérience peuvent être faites pour comprendre comment fonctionne le *Pathos* et ce qu'est l'*Ethos*.

3. Élaboration de l'activité

On remarque que c'est une forme d'activité ludique beaucoup plus souple que la précédente. L'enjeu de la motivation est plus présent. De fait, l'activité a été pensée avant tout dans son caractère ludique. On y retrouve d'ailleurs les quatre caractéristiques du jeu définies par Roger Caillois. Il y a un enjeu : être élu maître du monde. Il y a de la fictionnalisation, certains personnages ont été choisis pour leur valeur polémique (Trump), pour leur actualité

(Angela Merkel), parce qu'ils appartiennent à la culture des élèves (Daenerys Targaryen dans *Game of Throne*), pour leur valeur historique (Louis XIV), parce qu'on les avait déjà vus en classe (Andromaque) ou parce qu'ils provoquent le rire (la Reine des Neiges). Il y a le hasard de la pioche, la prise de risque du passage au tableau et l'oralisation des arguments, le vote. Cela est censé donner du dynamisme à l'échange d'arguments. Tous les ingrédients pour provoquer l'apparition du ludique sont présents.

Cette activité laisse plus de champ libre aux élèves, ce qui semble être directement en corrélation avec le temps de préparation. En effet, cette activité, si elle a longtemps été pensée, n'a pas demandé beaucoup de préparatifs. Quant aux règles, elles sont assez simples.

III. Phase de réalisation des activités ludiques : de la fiche de suivi à la mise en pratique

Nous avons souligné le fait qu'il est essentiel de longuement prévoir à l'avance les activités ludiques afin que celles-ci se déroulent au mieux. Cependant, un des aspects essentiels du jeu est la liberté. Par conséquent, il s'agit d'être préparé au mieux tout en laissant, au moment de la réalisation de l'activité, assez d'espace aux apprenants pour qu'ils s'emparent de l'activité et la vivent comme un moment de liberté relative, sans cela, pas de ludisme.

Nous avons également questionné la place de l'enseignant dans l'activité : animateur, maître du jeu, observateur. En effet, l'avantage que celui-ci peut tirer en se tenant à l'écart du jeu, c'est qu'il a une occasion exceptionnelle de regarder agir ses élèves. Il peut ainsi observer leurs gestes, toutes les formes de communication qui entrent en jeu, verbales ou non, la gestion de groupe, l'attitude de chacun, les mots employés, la mise en œuvre des consignes.

A) Le *Time's up* nouvelle version

1. Les phases de test

Avant sa mise en œuvre notée, le jeu a été testé une première fois sans notation et à plus petite échelle afin de familiariser les élèves avec et de voir ce qui devait être réadapté. Le test ne portait que sur les figures de style et a pris place juste après le travail sur celles-ci. Les élèves étaient prévenus qu'il y aurait un jeu visant à travailler les figures de style et que celui-ci servirait ensuite pour l'évaluation finale.

Lors de l'entrée en classe, les enveloppes ont directement été distribuées. Chaque leader a ainsi pu rassembler son équipe autour de lui. L'enseignant a cependant donné d'abord à haute voix la composition de chaque équipe et désigné l'endroit de la classe où elle devait s'installer. Le temps que tout cela se mette en place, nous avons pu faire l'appel. Il a fallu ensuite expliquer les règles en les montrant à for et à mesure projetées au tableau. La difficulté a été d'obtenir le calme, les élèves étant assez excités. Il y a eu quelques questions, surtout dues à de l'inattention, mais globalement, les règles ont été facilement comprises.

2. Le Grand Jeu : déroulement de l'activité

Les règles ont été modifiées suite aux deux premières expérimentations faites en classe, une dans chaque classe. La première version du jeu, avec des réponses données à l'oral posait deux problèmes : d'une part cela faisait beaucoup trop de bruit, à tel point qu'un enseignant est venu se plaindre, d'autre part, il était difficile pour l'enseignant d'entendre qui donnait la bonne réponse en premier, ce qui a généré des conflits passionnés. Avec la seconde classe, lors de la première expérimentation, nous sommes donc passés aux réponses écrites, mais, à ce moment-là, le premier qui levait la feuille avait le point, il s'agissait encore de rapidité. Si la classe était plus calme, il était cependant, là encore, difficile de savoir qui levait la feuille en premier, les groupes étant répartis de façon homogène dans la salle de classe. Nous avons donc essayé, comme proposé par des élèves, d'avoir deux autres arbitres, mais cela s'est avéré quelque peu chronophage, beaucoup voulant arbitrer, d'autres n'ayant pas confiance en l'objectivité des arbitres qui appartiendraient forcément à une équipe. Il a donc été décidé, en dernier lieu, que tout le monde lèverait la feuille en même temps au bout des 20 secondes, ce qui paraissait plus égalitaire par ailleurs. Voici la seconde version des règles, ce qui a été modifié est souligné :

Les règles du jeu

La mise en place du jeu

- Vous êtes répartis en 6 équipes de 5 et une de quatre
- Chaque équipe est munie d'une enveloppe de couleur sur laquelle se trouvent : le nom de l'équipe et les noms des membres qui la composent, dont le chef d'équipe appelé « leader » ainsi que d'une feuille de papier blanc glissée dans une pochette transparente.
- Dans chaque enveloppe il y a 6 ou 7 papiers, que vous piocherez au hasard.
- Sur ces papiers il y a : soit des mots à faire deviner, soit une phrase à lire, elle est alors entre guillemets et les autres doivent deviner de quelle figure de style il s'agit.

Le déroulement du jeu :

- Quand je donnerai le départ, un membre de l'équipe 1 piochera un papier dans l'enveloppe, il aura 15 sec pour le regarder, ses coéquipiers peuvent l'aider, en chuchotant. Il devra ensuite, en faire deviner le contenu aux autres équipes, en utilisant autant de mots qu'il voudra, il aura 20 sec pour cela.
- On peut faire deviner un mot à l'aide d'un exemple
- Attention, une seule réponse par équipe, écrite au feutre sur la pochette plastique
- Au bout des 20 secondes, tous les groupes lèvent leur feuille en même temps, tous les groupes ayant la bonne réponse ainsi que celui qui l'a faite deviner auront 1 pt.
- C'est à la classe d'évaluer et de contester si la réponse lui paraît être fausse
- On passe ensuite à un membre d'une autre équipe

Attention :

- Les membres de l'équipe de celui qui fait deviner le mot ne doivent en aucun cas donner la réponse
- Un mot non-deviné est éliminé, il ne donne de point à personne
- Il est interdit, pour faire deviner un mot, de le traduire en une autre langue ou d'utiliser un mot de la même famille : du type « personnage » pour « personnification », il est également interdit de montrer.
- Si une équipe donne la réponse à haute voix, elle perd un point

Notation :

- Vous serez notés au nombre de bonnes réponses que vous donnerez, mais également à votre calme, votre cohésion de groupe et votre efficacité, toute contravention aux règles entraîne un retrait de points
- Le comportement est noté sur 5
- Une groupe qui triche perd immédiatement la moitié de ses points

La mise en place du jeu a été la même que pour la phase de test. Nous avons de nouveau expliqué les règles en pointant les modifications. Mais il a été difficile pour certains élèves de les prendre en compte. En effet, un point a dû être enlevé à une équipe qui avait levé sa feuille tout de suite, un autre à une équipe qui commençait à donner la définition à haute voix avant la fin des 15 secondes de concertation. Mais, ensuite, il n'y a plus eu aucun problème vis-à-vis des règles.

Nous avons ensuite fait passer les équipes les unes après les autres en prenant, à chaque fois, le temps de demander aux élèves s'ils étaient prêts, de rappeler la durée de temps octroyée et, en fin de tour, de vérifier toutes les réponses. Certains levaient la fiche trop tard, il a fallu recadrer cela dans un souci d'équité et parce qu'il s'agit tout de même d'une épreuve de rapidité. Des réponses étaient parfois mal orthographiées, certains ont alors demandé qu'on les compte comme fausses, sauf évidemment si c'était le fait de leur équipe. L'enseignant a donc décidé, puisque l'on n'arrivait pas à un consensus, que les réponses mal orthographiées compteraient quand même tant qu'elles étaient compréhensibles. Nous avons cependant, à la fin de chaque tour, annoncé la bonne réponse avec la bonne orthographe.

Globalement, ce sont surtout des figures de style ou des syntagmes contenant une figure de style qui sont sortis. Certains étaient à l'aise avec les notions, d'autres non. Cela se voyait au comportement de chacun : ceux qui cherchent, ceux qui se désintéressent de la question, ceux qui parasitent l'échange, ceux qui laissent discrètement traîner leurs oreilles vers le groupe d'à côté. Les élèves ont souvent fait le choix, quel que soit le type de réponse, de donner un exemple plutôt que d'expliquer. Nous avons remarqué cependant que, si les autres ne trouvaient pas la réponse, l'élève qui donnait une définition ou un exemple n'avait pas le réflexe de chercher à développer son explication. Elle était donnée une fois pour toute,

sans ajouts, même si cela générait un silence perplexe de la part des autres et ce malgré nos encouragements. D'autre part, certaines définitions étaient fausses, mais tout le monde a trouvé la réponse, explication de W. « entre nous, on se comprend madame ». Par exemple, avec la définition du discours rapporté au style direct, quasi tous ont trouvé le discours direct libre, et c'est bien ce qui était écrit sur le papier.

Globalement, les groupes se sont auto-régulés et régulés entre eux. De ce fait nous n'avons pas enlevé de point pour le comportement dans la première classe, mais nous avons enlevé un point à chaque groupe dans la seconde, le niveau sonore étant bas durant les phases de réflexion, mais augmentant entre chaque tour. Leur attention, concentrée pendant le tour, faisait relâche. S'il y eu beaucoup de cris et de hurlements lors de la phase de test, les élèves ont été à ce moment beaucoup moins combatifs et il y a eu peu de récriminations. Cela était dû au nouveau dispositif, plus équitable, et peut-être au fait que le jeu était noté. À l'intérieur des groupes, des débats avaient lieu, mais quasi sans disputes.

À la fin de l'heure, nous avons pris un petit temps pour ranger la classe et rassembler le matériel, les élèves ont voulu savoir le nombre de bonnes réponses qu'il y avait eu par équipe, pour savoir laquelle en avait le plus.

3. La notation

Les élèves savaient comment ils seraient notés, à savoir 15 points sur 20 dédiés au nombre de bonnes réponses, le nombre de bonnes réponses a été divisé par le nombre de mots qui ont été devinés et multiplié par 15, 5 points sur 20 dédiés au comportement, avec, en plus la possibilité d'enlever des points en cas de triche ou de non respect des règles du jeu. C'est une note de groupe, cela avait pour but de rendre chaque élève conscient que son implication et son attitude avait un impact sur tout le groupe. Nous n'avons donc pas pu donner leur note aux élèves en fin d'heure puisqu'il a fallu les calculer. Voici le tableau que nous avons rempli, les groupes ayant pour nom une lettre sont ceux d'une classe, l'autre classe a reçu des chiffres :

Équipe	Réponses bonnes ou mauvaises	Triche	Comportement	Non respect des règles
A 1			/5	
B 2			/5	
C 3			/5	
D 4			/5	
E 5			/5	

F 6			/5	
G 7			/5	

On remarque qu'il y a peu d'écart entre les notes : entre 12 et 15 pour une classe, entre 14 et 15, 5 pour l'autre, plus faible en général que la première mais avec laquelle nous avons fait un tour d'équipe de plus. On peut en déduire que les groupes étaient équilibrés ou les élèves impliqués. Il n'y a pas non plus de notes excellentes.

B) « Qui sera le maître du monde ? »

Cette activité n'a pas été annoncée. Elle a eu lieu un jeudi après-midi, lorsque les élèves sont fatigués et agités, c'est déjà presque la fin de la semaine, ils ont une journée très chargée. Nous avons pensé qu'une telle activité pourrait leur permettre de décompresser et de se canaliser. En revanche, nous avons pris le temps d'expliquer son déroulement et son but, elle n'a cependant pas été présentée comme un jeu.

Nous sommes donc passé dans les rangs pour que chaque élèves pioche deux noms de personnages dans une enveloppe et en choisisse un. Nous avons pris garde de ne choisir que des personnes très connues, mais certains ne savaient tout de même pas qui était Roosevelt, ni qui était Andromaque, ni Nelson Mandela. Nous avons donc éclairci les choses en demandant à ceux qui savaient qui ils étaient de donner des informations, le tout accompagné de quelques piques du type « tu connais vraiment rien », « t'as qu'à réviser tes cours ».

Chacun a ensuite entrepris de trouver des arguments liés à son personnage. L'enseignant circulait dans les rangs pour aider, les élèves ayant le même personnage pouvaient se lever pour aller s'entre aider, certains l'ont fait avec calme, d'autres non. C'était un peu bruyant chacun voulant dire à ses copains quel personnage il avait et d'étranges alliances se créant. E. m'a ainsi demandé s'il était possible de réunir en un seul personnage Staline et Napoléon ... Certains élèves se sont trouvés bloqués car ils croyaient connaître leur personnage mais n'en connaissait en fait que le nom. A. a ainsi demandé si César était avec les Gaulois ou contre eux, ce à quoi C. a répondu par un « t'as qu'à relire Astérix » ... le problème s'est posé pour César comme pour Sarkozy, il n'y a malheureusement aucune BD traitant du second. Il a été amusant de voir comment les élèves partageaient et rassemblaient leurs connaissances tirées de sources pour le moins hétéroclites, nous avons également entendu de belles bêtises dont un Louis XIV déplacé au XIXe siècle.

Sont ensuite passés au tableau des trios de volontaires, ceux-ci ne manquaient pas. Beaucoup se sont pris au jeu, avec plus ou moins de sérieux. W. a fait un Nelson Mandela très convainquant, à peu près autant que N. en Reine des Neiges, ce qui était un pari d'autant plus difficile. W. a posé les mains sur la table et a fait un vrai discours qu'il a instinctivement composé comme un discours classique : exorde avec *captatio benevolentiae* (« ayez confiance en moi, en vous, je parle pour le peuple »), proposition, *narratio* (rappel de son rôle dans en Afrique du Sud), arguments, *refutatio*, *coda* avec un beau slogan digne d'un homme politique : « Votez une fois, Votez Mandela, Votez pour L'État de droit ». On peut voir qu'il n'avait pourtant pas écrit beaucoup sur sa feuille (*annexe 7*). La Reine des neiges a davantage joué sur le Pathos, elle est inscrite au club de théâtre. On a cependant remarqué que de nombreux arguments n'en étaient pas du type : « Coordination avec mon meilleur pote Hitler (frère de moustache) » (*annexe 8*) ou bien « Je suis César, j'ai vécu dans l'Antiquité, je suis très fort. » l'un fournit une raison non valable et historiquement inadéquate, l'autre fait la biographie du personnage. Mais nous n'avons pas fait de commentaire.

Les élèves ont proposé que ce soit au groupe qui passe de désigner les trois suivants, il en a été ainsi, ce qui a réduit encore notre intervention. Nous avons donc élu, dans la joie et la bonne humeur, le Roi Lion et Nelson Mandela comme maîtres du monde. On notera tout de même que les votes ne dépendaient pas uniquement de la valeur argumentative de chaque intervention. Certains ont voté pour leur copain, les filles ont préféré voter pour des filles, il y a eu des votes d'opposition, mais c'est le cas dans toute élection en somme. À la fin de l'activité, nous avons fait un bref retour sur la façon de voter des élèves, pour leur montrer combien leur avis pouvait être biaisé et qu'ils en gardent un minimum conscience.

Enfin, en deuxième heure, la fiche présentant les types d'arguments a été distribuée et remplie, nous nous sommes appuyés sur certains exemples tirés de l'activité. Cette étape ne fait cependant déjà plus partie de l'activité ludique.

IV. Analyse réflexive de la phase de réalisation

On a donc une activité ludique en phase initiale et un jeu en phase finale, l'une pour découvrir, l'autre pour valider des acquis. Leur but n'est en aucun cas le même, mais les mêmes problématiques se posent : l'objectif pédagogique a-t-il été atteint, y a-t-il eu ou non ludisme, y a-t-il eu des acquis en terme de sociabilité ? Il est assez difficile de répondre clairement à cela, d'abord du fait du peu de traces écrites, ensuite à cause de la difficulté de tout voir. Nous analyserons donc nos observations en nous posant ces questions mais en prenant en compte les difficultés signalées, le but étant de croiser les deux expériences d'activité ludique.

A) Bilan

1. Ludique or not ludique ?

Puisque nous avons vu que l'activité ludique ne fait pas le ludisme, que celui-ci prend ou ne prend pas, et ce pour différentes raisons, il est essentiel de se poser cette question. Nous avons vu que, dans l'activité « Qui sera le maître du monde ? », on retrouvait les quatre aspects essentiels du jeu selon Caillois. Nous les avons également presque tous retrouvés dans le *Time's up* revisité : l'aléatoire dans le fait de piocher, la prise de risque dans le fait de donner les réponses et d'obtenir des points ou non, la compétitivité dans l'affrontement des équipes, pas de rôles en revanche, chacun reste ce qu'il est. Peut-être aurait-il fallu créer un cadre fictif comme un jeu télévisé, mais nous avons peur que cela fasse trop. En effet, les règles étaient déjà assez complexes pour un jeu à 35.

En effet, ce qui a pu nuire au ludisme dans ce jeu est que le système des règles est très lourd et contraignant, même s'il y a eu des adaptations, les élèves avaient peu de marge de manœuvre. Il y avait de bonnes et de mauvaises réponses, pour les définitions ou les exemples ils n'avaient pas vraiment le temps d'être créatifs. D'ailleurs, les élèves ont souvent donné les définitions du cours, partielles souvent ou des exemples assez simples. En revanche, en ramassant les feuilles plastique nous avons vu que la créativité s'était tout de même trouvé un chemin. En effet, certains ont écrit des choses au dos de la pochette. Ils se sont donnés des noms, soit de joueurs de foot (*annexe 9*) soit par des jeux de mots (*annexe 10*) : Lus cas, Casse en drap, Matte mes haut(s), Vas lent in, Dit l'âne. Il s'agit peut-être d'une forme de

compensation au manque de *Mimicry*. L'autre activité, au contraire, était très ouverte, presque trop peut-être, ce qui fait que certains ont été perdus.

Le système de points comme le système de votes a donné une impulsion forte pour l'implication de chacun. Huizinga souligne le fait que gagner permet d'acquérir une certaine considération. La note participe donc d'un enjeu, elle n'est donc pas forcément incompatible avec un jeu compétitif, car elle favorise l'émulation et donc la motivation. Mais, d'un autre côté, la notation biaise toujours les choses, c'est une forme de pression. Elle nuit donc toujours au ludisme. En effet, même si les élèves ont été motivés par l'appât de la note, surtout qu'ils ont bien compris qu'il ne serait pas très difficile d'en obtenir une bonne, cela a pu être facteur de stress pour certains ou d'un sentiment d'injustice, un petit nombre d'élève ne travaillant pas du tout et n'ayant pas révisé en se disant que les autres feraient le travail pour eux.

Finalement, les élèves ont tout de même participé de bon cœur, surtout pour la deuxième activité, il y a donc eu du ludisme, mais les buts pédagogiques n'ont pas forcément été atteints. Il est extrêmement complexe de maintenir les deux lors de la réalisation de l'activité. Les élèves se sont pris au jeu, et même s'ils avaient le sentiment de ne pas maîtriser les figures de style, ils s'en sont cependant bien sortis.

Les élèves se sont impliqués, mais d'une activité à l'autre, ce ne sont pas forcément les mêmes : pour « Qui sera la maître du monde ? » ce sont surtout ceux qui, d'habitude, sont en difficulté parce qu'ils sont agités et ceux qui aiment intervenir à l'oral ; pour le *Time's up* ce sont surtout les élèves qui n'ont pas particulièrement de difficultés, agités ou pas. Cette différence est sans doute à imputer à la notation d'une part, à la différence de cadrage d'autre part, si l'on peut s'amuser et qu'il ne s'agit pas d'apprendre par cœur, c'est plus simple, peut-être aussi que de rentrer dans un rôle en a motivé certains.

2. Compétences et savoirs : réinvestissement, acquisition au sein du groupe

On a donc pu voir que l'évaluation notée entre fortement en interaction avec l'idée même de ludisme, mais une activité ludique permet également d'autres formes d'évaluations. Une évaluation, quelle qu'elle soit, permet à l'élève de mieux se situer, mais elle permet également à l'enseignant de savoir où en sont les élèves, ce qui est acquis ou non ou encore mal acquis. Ce sont donc toujours, d'une certaine façon, des évaluations diagnostiques. Il peut également mieux cibler l'origine des problèmes, en cela les activités ludiques sont intéressantes puisqu'elles constituent un champ d'observation très riche. En effet, un élève

peut savoir sa leçon mais ne pas réussir à la réinvestir le jour du contrôle, pour prendre un exemple simple. Dans le cadre du jeu proposé, en écoutant ce qui se passait dans les groupes, nous avons pu mieux comprendre les processus par lesquels les élèves parviennent, ou non, à trouver la bonne réponse. La particularité ici étant qu'il s'agissait de réfléchir à plusieurs, de convaincre les autres qu'une réponse est bonne en expliquant pourquoi elle avait été choisie, c'est un bon moyen d'apprendre et de montrer que l'on a compris, au sein d'une évaluation sommative. Ainsi, nous avons pu remarquer que les procédés de narratologie n'étaient pas bien acquis, que beaucoup apprennent leur cours par cœur, ce qui ne leur permet pas, ensuite, de le réinvestir, que les discours rapportés étaient moyennement acquis, il y avait beaucoup de confusion entre les différentes définitions. Pour « Qui sera le maître du monde », les élèves ont également beaucoup interagi entre eux, nous avons ainsi pu constater, lors du passage au tableau également, que les élèves ne savaient pas vraiment ce qu'est un argument. Le problème est qu'ils savent peut-être ce que c'est mais que cette situation-là ne leur a pas donné l'occasion de bien le montrer. En effet, certains ont été bloqués par leur personnage, d'autres ont laissé le ludique rendre le pas sur la consigne et sur le but pédagogique. Quelques découvertes intéressantes cependant, E. (*annexe 8*) associe Robin des Bois et le communisme stalinien. En effet, il propose de « voler au riche pour donner au pauvre ».

L'activité ludique permet donc la mise en commun des connaissances, une mise en pratique dynamique, mais le cadre même de l'activité peut être, comme toute consigne, facteur de blocages. D'autre part, si cette dynamique est intéressante et riche pour celui qui observe comment sont réinvestis les savoirs, il est tout de même difficile de mettre en place une évaluation notée. De fait, elle aura toujours des inconvénients comme la non prise en compte des élèves perdus, timides ou ne voulant pas du tout travailler, même si, d'un autre côté, l'autogestion du groupe a été intéressante tant pour impliquer tous les participants que pour « pousser » les connaissances à sortir. Tout le monde, d'une façon ou d'une autre, a agi. Il faudrait donc, dans le cas d'une notation, un barème souple et pluriel mais précis permettant la prise en compte d'un maximum de critères comme la participation, la capacité à convaincre les autres ou encore l'écoute, c'est-à-dire ce qui construit la dynamique de groupe.

3. L'activité ludique au sein du parcours annuel

Les activités se sont révélées être bien intégrées au sein de la séquence, en témoigne l'absence de remarques en ce sens de la part des élèves. Pour les élèves, elles ne sortaient pas de nulle part. Mais, pour le *Time's up*, nous avons remarqué que l'aspect conclusif du jeu avaient pu les gêner. En effet, ils sont habitués à des contrôles de fin de séquence sérieux et

canoniques qui marquent réellement la fin de la séquence et une sorte d'accomplissement, même si le lendemain tout est oublié. En effet, cela faisait beaucoup de choses à apprendre pour un simple jeu même s'ils comprenaient ce qui allait être évalué, comment et pourquoi. Ils ont été bousculés dans leurs habitudes, ce qui, selon nous, n'est pas si mal, mais peut être risqué au moment de l'évaluation. Heureusement, ils avaient déjà testé le jeu.

Au sein de l'année, nous avons donc fait au moins deux activités ludiques et quelques unes qui pouvaient avoir un caractère ludique, des jeux de rôle pour la plupart : par groupe, se mettre dans la peau de Molière et rajouter des didascalies, écrire une lettre comme si on était un personnage d'un livre. Mais elles n'entraînaient pas une dynamique de classe et ne correspondait pas aux quatre aspects du ludique définis par Caillois. D'autre part, nous ne les avons pas coordonnées entre elles afin de créer une sorte de progression en partant d'activités courtes, simples et très ciblées pour aller vers un grand jeu complexe, ce qui pourrait être intéressant, surtout avec, dans l'intervalle, des phases de réflexion et une implication de plus en plus forte des élèves dans la création de l'activité elle-même. Cela irait de pair avec un mouvement vers l'autonomisation des élèves, vers leur responsabilisation au sein d'un cadre défini, car des adolescents ne sont pas encore prêts à s'auto-gérer si on ne le leur apprend pas.

4. Élèves à besoins particuliers et gestion de l'hétérogénéité

Habituer les élèves à la pratique régulière d'activité ludique pourrait également être profitable, à différentes échelles, aux PAI. De fait, la question de l'intégration, au sein du groupe classe, d'élèves « particuliers », les élèves dys-, les élèves souffrant d'un handicap, les primo-arrivants, les élèves mis à part, pour une raison parfois difficile à comprendre pour l'enseignant est essentielle, tant en ce qui concerne l'évaluation que la sociabilisation que la mise en place de l'activité elle-même. Pour ce qui est de problèmes strictement physiologique, des solutions ont été trouvées : pour L., non-voyant, quelqu'un a lu le papier qu'il avait pioché, il a donc pu participer, pour K., mal-voyante et mal-entendante, il en a été différemment, elle a fait le choix de ne pas faire deviner de mot car elle est très effacée. Nous n'avons pas cru bon de la forcer à passer. Pour les élèves dys-, la question est plus complexe, peut-être aurait-il fallu leur laisser plus de temps pour élaborer leurs définitions, ils ont d'ailleurs droit à un tiers temps, mais cela aurait soulevé des débats et les aurait mis dans une situation délicate face au reste de la classe. Cependant, comme il n'y avait souvent qu'un seul mot à lire et la possibilité d'être aidé par les autres membres de l'équipes, il n'y a pas eu beaucoup de difficultés, certains ont cependant fait le choix de ne pas passer. Ils ont tout de même participé aux débats.

Pour l'autre activité, là encore, le problème du passage à l'oral avec la nécessité de lire les arguments pouvaient être problématique pour tous ces élèves. N., qui a fait la Reine des Neiges, en France depuis deux ans, s'est tout de même portée volontaire et, finalement a compensé certains problèmes de tournure par une excellente mise en scène de son rôle, elle a donc enrichi sa prestation par des gestes, des attitudes et l'intonation. Les élèves porteurs d'un handicap n'ont pas désiré passer, une élève dyslexique est passé au tableau, il avait lui-même écrit ses arguments, les relire n'a donc pas, en soi, constitué de problème.

Nous pouvons en conclure que la prise en compte de l'hétérogénéité est une réelle question au sein d'une activité ludique, mais il ne s'agit pas tant d'un problème de possibilité effective de réaliser l'activité que de la timidité induite par telle ou telle particularité, en effet, il peut en être de même pour un élève ne souffrant d'aucun handicap ni d'aucune dyslexie mais d'un surpoids responsable de sa mise au ban. Nous en revenons donc à la pression exercée par le groupe ou à la pression que l'élève se met lui-même, ce qui a plutôt été le cas concernant nos classes où les PAI sont plutôt bien intégrés. L'exemple de N. est significatif. Il faut donc se demander si l'on doit adapter l'activité pour ces élèves, ce qui pourrait ne conduire qu'à les gêner encore plus, de plus les règles sont, pas essence, applicables à tous, exceptions faites pour quelques handicaps ou dyslexies extrêmement lourds. L'autre solution est que l'enseignant arrive à se dégager du temps pour aller aider ceux qui en ont besoin pendant les phases de préparation et qu'il veille d'autre part à développer l'entraide, sans conduire à encore plus d'ostracisme. C'est là que son rôle est essentiel au sein de l'activité ludique : pour la différenciation.

5. Le rôle de l'enseignant

De fait, ses rôles dans l'activité ludique sont nombreux, il ne disparaît pas mais agit autrement que dans le cadre d'un cours classique : il assure la bonne marche et la mise en place de l'activité, observe, aide de façon plus personnelle ceux qui en ont besoin. Or, dans l'adaptation du *Time's up*, l'enseignant a un rôle très fort, ce qui est gênant. Il reste le référent, le maître du jeu et l'arbitre, il gère le calme. Cependant, il n'intervient jamais au sein des groupes, ce qui laisse aux élèves une certaine liberté tout de même. Ils sont en auto-gestion, le professeur regarde simplement qu'il n'y ait pas d'interactions entre les groupes, mais ceux-ci y veillent. Dans ce jeu, son rôle ne lui permet pas d'avoir assez de liberté d'action pour pouvoir faire de la différenciation. Dans « Qui sera le maître du jeu », il en va autrement. L'enseignant est un animateur, il peut donner son aide ou pousser aux échanges en demandant à un autre élève d'intervenir pour aider celui qui est bloqué. Il est le secrétaire qui prend en

note ce que disent les élèves, sans intervenir et il vote au même titre que les autres. On remarquera d'ailleurs que les élèves regardaient beaucoup moins l'enseignant lors de cette seconde activité. Il n'est donc plus le maître du jeu, même s'il demeure un référent pour les élèves peu sûrs d'eux qui ont alors l'occasion de le solliciter.

6. Qu'est-ce que les activités ludiques testées en classe ont apporté aux élèves ?

Le rôle de l'enseignant est également de chercher à mesurer, bien que cela soit difficile, ce que l'activité ou le jeu ont pu apporter aux élèves. On peut se poser la question en termes de savoirs, de savoir-faire, de compétences et de plaisir, mais, ce qui nous intéresse à présent est le ressenti des élèves. Nous rendrons compte ici de remarques éparses glanées au cours des deux activités. Pour le *Time's up* réadapté, quelques uns n'ont pas apprécié le fait que le jeu soit noté jusqu'à penser qu'un contrôle plus « traditionnel » aurait été plus judicieux. Ce sont, globalement, des élèves qui ont une très bonne moyenne. Ils ont craint que le manque de travail de leurs camarades nuise à leur note, malgré le fait que l'enseignant ait fait des équipes les plus homogènes et équilibrées possibles. Le problème est donc lié à la notation et au fait que le jeu demandait essentiellement la maîtrise de savoirs. S'il s'était agi de compétences ou de savoir-faire chacun aurait eu les siens et il n'y aurait pas eu de sentiment d'inégalité, ou moins. Il en ressort, une peur importante, liée à l'âge peut-être, de l'injustice, liée au besoin de règles qui créent un cadre et donnent de l'équité.

Les autres remarques récoltées relèvent en effet de la question du cadre. Chaque élève en est à un moment différent de son développement, certains ont besoin de plus de cadre quand d'autres préfèrent avoir plus de liberté afin de ne pas se sentir enfermés. Cela pose donc la question de la marge de liberté laissée à chacun au sein des règles données et de la façon dont chacun en dispose. Certains, en fait, se bloquent eux-mêmes face aux règles quand d'autres prennent des libertés sans pour autant tricher. Il aurait donc été intéressant d'en parler en classe afin que les élèves puisse réfléchir sur leurs besoins en termes de cadrage. Encore une fois, pour que les activités ludiques apportent vraiment aux élèves, il faut poser des mots sur l'expérience vécue.

B) Réponse à la problématique

Une activité ludique dans le cadre scolaire est donc complexe de par les compétences qu'elle mobilise et de par ses enjeux. En effet, dans notre cas, ils sont trois : l'activité doit être ludique, elle doit atteindre des objectifs pédagogiques, enfin elle doit conduire au

développement de la sociabilisation. Ce troisième objectif est le plus informel ou le plus implicite des trois, mais il est commun à toute autre activité de groupe : jeu d'équipe, travail en îlots, voyage scolaire. Alors, pourquoi les activités que nous avons mises en place seraient-elles peut-être plus aptes à favoriser le développement de la sociabilisation ? Parce que le jeu est, en soi, profondément social ? Nous devons en revenir à cette idée que l'activité ludique, à visée pédagogique ou non, favorise la sociabilisation parce que c'est une activité de groupe mais également parce qu'elle allie liberté et contrainte. Il est cependant difficile d'estimer quels peuvent être les acquis en terme de sociabilité, surtout que, comme nous l'avons souligné plus haut, c'est un travail sur la durée.

Si l'on songe à la réadaptation du *Time's up*, on voit que c'est un jeu très réglé : au niveau du temps, des tours de jeu, des possibilités de réponse, du déroulement de chaque tour, de la façon de faire trouver la réponse, au niveau des relations entre les groupes. Mais, d'un autre côté, les élèves ont toute liberté de s'organiser au sein du groupe. Il leur faut être efficaces, donc coopérer, arriver rapidement à un consensus, aucune voix ne valant plus qu'une autre, même si nous avons remarqué que l'avis des « bons élèves » avait davantage de poids. Il y a donc une sorte de micro hiérarchie liée à la détention du savoir qui se crée, mais qui peut être remise en cause si quelqu'un est persuadé d'avoir la bonne réponse, un équilibre s'établit dans et par la communication. On trouve, à l'intérieur de chaque groupe, les mêmes fonctionnements que dans les groupes humains composant la société comme l'effet de groupe et, parfois, la volonté de donner à quelqu'un toute la responsabilité de prendre une décision. On trouve également les mêmes rôles : ceux qui ont tendance à s'effacer, ce qui regardent ailleurs pour ne pas être pris à parti, ceux qui prennent les décisions, même de façon intempestive, ceux en qui l'on fait confiance sans qu'ils aient rien dit, les médiateurs, ceux qui veulent créer du lien, ceux qui apportent des dissensions, ceux qui préfèrent agir seuls mais qui ne le peuvent. C'est le fonctionnement d'une petite société avec ses interactions complexes, non biaisées par la présence autoritaire de l'enseignant.

En ce qui concerne l'autre activité, le fonctionnement n'est pas le même, chacun travaille plus ou moins pour soi, il n'y a pas d'équipes. C'est au moment du passage au tableau que cela devient intéressant, nous avons affaire à des élections miniatures, et sans réel enjeu il est vrai, mais l'envie d'être élu en tient lieu. Les candidats ne forment pas un groupe car ils sont en compétition les uns avec les autres, mais ils sont face au groupe classe, la société qui va donner son avis en fonction de leur « prestation ». Là encore, on retrouve les fonctionnements d'un épisode important de la vie en société : le vote d'un représentant. La communication de nouveau prime : verbale, gestuelle ou autre. Certains font appel au Pathos,

d'autres au rire, certains sont déjà démagogues, d'autres se concentrent sur la *captatio benevolentiae*. Du côté du public, nous l'avons évoqué, on retrouve l'effet de groupe, les avis biaisés par l'avis du copain ou de la copine, par le comportement du candidat, par son genre, par la reconnaissance dont il jouit ou ne jouit pas au sein de la classe. D'où l'intérêt de faire un bref retour sur ces questions en fin d'activité, parce qu'il faut le formaliser à un moment ou à un autre. Nous avons en effet postulé qu'il était bon de formaliser les apprentissages. Nous souhaiterions moduler notre propos : il est bon de formaliser les apprentissages pour ce qui est des connaissances scolaires, pour ce qui concerne la sociabilisation un apprentissage informel ou inconscient peut être bon, mais il nécessite, ensuite, une phase de prise de conscience et de réflexion.

L'efficacité de l'activité ludique en terme de sociabilisation repose donc sur un ensemble de processus : des règles précises mais qui laissent assez d'espace pour que se développent des comportements sociaux typiques, la réalisation de l'activité au sein de laquelle le professeur doit laisser de la place aux élèves pour les laisser expérimenter de façon informelle les fonctionnements du groupe, une phase d'auto-réflexivité, l'insertion au sein d'un continuum des différentes activités ludiques. De fait, on peut orienter les activités ludiques vers tel ou tel apprentissage en particulier et on peut les multiplier pour développer sur la durée les apprentissages sociaux, une fois ne suffit pas.

Même si l'élève n'en ressort pas en ayant acquis concrètement des notions sur la vie en société, il n'en demeure pas moins que cela peut ouvrir la voie à une réflexion. L'activité ludique permet donc à l'élève de se rendre compte de la complexité de toute pratique, de sa pluralité, ce que l'enseignement scolaire a tendance à minimiser parce qu'il cloisonne les apprentissages. Au risque de basculer dans le cliché, il est tout de même important de garder à l'esprit que l'adolescent a souvent une vision assez manichéenne des choses. Face à la complexité du monde qu'il découvre, il se sent perdu et peut réagir en s'en construisant une vision schématique. Les activités ludiques sont, dans le cadre rassurant et ludique de l'activité elle-même, un rappel de cette complexité grandissante, nous l'avons évoqué dans la première partie, appelant à prendre en compte la pluralité de tout apprentissage et la multiplicité des rapports humains, dans une certaine mesure. Enfin, elles peuvent montrer que jouer n'est pas seulement se distraire, le jeu est toujours plus sérieux qu'il n'y paraît et peut porter à conséquence, même les jeux vidéos.

C) Apport pour une réflexion pratique autour de la question de la sociabilisation en classe au sein d'activités ludiques

Pour rester dans la lignée de ces dernières remarques, nous pouvons envisager certaines pistes pour l'amélioration de nos pratiques ludiques. En effet, nos deux expériences nous montrent qu'il est essentiel de rendre les élèves acteurs, en leur faisant créer eux-mêmes tout ou partie du jeu par exemple et / ou en développant la phase d'auto-réflexivité. Cette phase devrait à la fois contenir les remarques de l'enseignant qui a mis de côté son rôle de maître de la classe afin d'être un bon observateur, et qui peut donc rendre compte de tout ce qu'il a vu de l'extérieur, et laisser la parole aux élèves, à l'écrit ou à l'oral. Le risque est tout de même que la prochaine activité ludique en perde de son ludisme justement, il ne faut pas trop basculer dans le sérieux.

Le recul de l'enseignant est essentiel afin que la classe et les groupes puissent s'auto-régulés eux-mêmes et donc expérimenter les formes de sociabilité. Ceci implique que l'activité ne donne pas lieu à une notation parce que les groupes peuvent ne pas fonctionner et cela peut nuire aux résultats. Laisser du champ aux élèves, à l'intérieur du cadre réglé de l'activité, demande tout de même de la part de l'enseignant une certaine confiance en les élèves. D'autre part, le changement du rôle de l'enseignant est censé lui donner du champ afin qu'il puisse mieux gérer l'hétérogénéité de la classe, sensible même au sein d'activités ludiques, soit en aidant les élèves soit en développant des systèmes d'entraide. Cela ne signifie en aucun cas que le professeur est absent, au contraire, il est bien présent, mais d'une façon différente. Il n'est plus le détenteur absolu du savoir qui gère la classe par la seule autorité que lui confère son statut, il est celui qui oriente et accompagne l'élève dans ses expériences et apprentissages et celui qui observe.

Ses observations lui permettront de mettre en place des activités ludiques adaptées à la classe et au moment de l'année. En effet, certaines activités nécessitent que la classe se connaisse, d'autres permettent aux élèves de se rencontrer, trop de compétitivité dans une classe où il y a déjà beaucoup de tension n'est peut-être pas le meilleur choix, il faudrait plutôt favoriser les jeux coopératifs, la résolution de problèmes. D'autre part, il est réellement nécessaire de penser l'activité au sein d'un processus s'étalant sur tout l'année, pour que les élèves en perçoivent la logique, pour que ça leur soit plus bénéfique en terme de sociabilité. Mais, « ludisme » ne signifiant pas forcément « jeu » et ne s'opposant pas forcément au sérieux, il pourrait ne s'agir que d'introduire de ci de là une pincée de ludisme même au sein d'un cours « classique » est sans doute bénéfique pour susciter la motivation, pour favoriser la

communication, pour créer une ambiance d'apprentissage agréable et sécurisante, pour réveiller les élèves qui sommeillent au fond de la classe et attirer l'attention de ceux qui ont des difficultés pour se concentrer.

Enfin, la richesse inhérente aux processus complexes qu'engage l'activité ludique pourrait permettre, à travers elle de croiser les disciplines. « Qui sera le maître du monde ? » par exemple gagnerait à être couplé avec l'enseignement d'histoire-géographie. Par delà les disciplines, l'activité ludique ouvre en effet de nouvelles voies d'apprentissage : apprentissages dynamiques et croisés, mise en action des savoirs. Il nous semble donc que l'on pourrait penser des activités ludiques pertinentes qui utiliseraient les nouveaux médias, il en existe déjà tels les *LearningApps*, systèmes d'apprentissages interactifs via Internet, ou les *serious games*, jeux vidéos à visée pédagogique.

Conclusion

Notre travail sur la pédagogie par le ludisme nous a donc permis de mener une réflexion plus large sur la manière de transmettre les savoirs, sur la pédagogie en général donc. Il semblerait que, aujourd'hui, les activités ludiques soient une des possibilités qui permettent de passer peu à peu de la transmission des savoirs à leur mise en pratique et même parfois à une prévalence du savoir-faire et du savoir-être sur le savoir pur, qui peut paraître détaché de la réalité des élèves. En ce sens, une pédagogie par le ludique, qui ne peut certes se suffire à elle-même nous en avons conscience, pourrait apporter des réponses au désintérêt croissant des élèves pour l'enseignement, notamment celui du français. Il s'agit en effet à la fois de jouer sur la motivation des élèves et de les mettre en action en leur reconnaissant la capacité d'apprendre et de communiquer par eux-mêmes, au sein d'une activité pensée à cet effet.

Le système éducatif se modifie peu à peu. Mais, comme l'a souligné Michel Serres dans son essai *Petite Poucette*³², les nouvelles technologies aujourd'hui et l'évolution de la société sont telles que nous nous dirigeons vers une « démocratie du savoir » à laquelle l'école ne serait pas encore prête. L'auteur entend montrer que l'on est passé d'une hiérarchie liée à la détention du savoir : ceux qui savent transmettent des savoirs, quand et comme ils le veulent, à ceux qui ne savent pas et ceux qui savent possèdent ainsi un pouvoir sur les autres, à une « démocratie du savoir », le savoir est à la portée de tous, partagé par tous. Il incomberait donc à l'enseignant, entre autres, de veiller à ce qu'il soit bien acquis, à ce que l'on apprenne d'une façon pertinente des informations pertinentes elles aussi. Il devient médiateur plus que transmetteur.

Sans aller aussi loin, la pédagogie par le ludisme, qui reste encore à penser et à construire, et l'intérêt croissant qu'elle suscite, est le reflet de cette évolution du savoir, il est accessible, il faut apprendre à s'en emparer, à s'en servir, à l'utiliser. C'est là qu'il est essentiel d'intégrer les activités ludiques au sein de l'école car elles permettent, avec d'autres méthodes aussi bien entendu, d'apprendre, justement, à utiliser et à réinvestir les savoirs. L'élève doit ainsi pouvoir comprendre que tout ce qu'il apprend est de l'ordre du dynamique, qu'il ne s'agit pas d'un poids mort de connaissances invariables et inutiles couplées à des savoir-faire peu utiles également. De plus, il pourrait parvenir à intégrer que, le savoir n'étant pas un absolu, il est accessible et manipulable, ce qui est aussi merveilleux que dangereux.

32 -SERRES, Michel. *Petite Poucette*. - Paris : Le Pommier, 2012. - 84 p.

Une pédagogie orientée vers le ludisme aurait donc pour conséquence seconde une conscientisation des apprentissages et des processus de sociabilisation. Cette réflexion autour du ludisme questionne donc également la place et le rôle de l'enseignant, qui sont en pleine évolution. La relation maître-élève-institution scolaire se transforme en effet avec la société et avec les nouvelles technologies. Celui-ci doit prendre en compte ces changements dans sa pratique. Il n'est plus le maître absolu de la classe et le détenteur du savoir mais celui qui donne accès au savoir, qui apprend à s'en servir, mais c'est à l'élève de faire et d'être acteur, et quoi de mieux, pour cela, qu'une activité ludique ?

Ces considérations reflètent notre volonté de prendre en compte l'inscription de l'école dans la société, comme un endroit où les élèves en font en grande partie l'apprentissage. Tout enseignement ne peut qu'être pensé en fonction du cadre qui l'entoure et les activités ludiques ont leur place dans cette réflexion car, comme nous l'avons constaté, de par leur complexité et de par leur statut hybride, elles permettent justement de faire le lien entre école et société dans un cadre réfléchi et, dans une certaine mesure, préservé. La pédagogie ludique doit être pensée au sein de la structure classe, de la structure des programmes, de la structure de l'école et, enfin, de la structure sociale, comme un espace d'apprentissage par l'expérimentation, organisé mais où l'élève peut se développer librement. L'idée même d'une pédagogie ludique tire donc sa richesse et ses potentialités de son caractère profondément ambigu et problématique.

Cette pluralité en fait également, dans une certaine mesure, une forme d'apprentissage total. De fait, dans un cadre spécifique, celui du lycée, au sein d'une activité singulière, ce qui se joue est bel et bien la simulation des citoyens que nos élèves seront demain. Dans le cadre socio-politique actuel, il semble essentiel de réfléchir ensemble, avec nos élèves, aux comportements humains et sociaux, à l'exercice de la citoyenneté. La pédagogie ludique participerait donc d'« une certaine déformalisation de l'éducation formelle »³³ et d'une formalisation de l'éducation informelle des plus enrichissantes à condition, justement, d'être formalisée auprès des élèves. Une activité ludique doit engager, en effet, une réflexion clairement formulée. On peut ainsi expérimenter ou mettre en jeu les valeurs essentielles en vue de former des adultes responsables, membres d'une société donnée.

33 - BROUGERE, G. « Les jeux du formel et de l'informel » in *Revue française de pédagogie* 160. 2007. - p.5-12

Bibliographie

Sociologie, anthropologie et philosophie du jeu

- AXELOS, Kostas. *Le jeu du monde*. - Paris : éditions de Minuit, 1969. - 448 p.
- CAILLOIS, Roger. *Les jeux et les hommes*. - Paris: Gallimard, 1958. - 308 p.
- DESNET H. ; POURTOIS J.P. *L'Éducation Postmoderne*. - Paris : PUF, 1997. - 326 p.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu*. - Paris: Gallimard, 1951, 2011. - 292 p.

Jeu, ludique et pédagogie

- BROUGÈRE Gilles. *Jouer/Apprendre*. - Paris : Economica, 2005. - 176 p.
- BRUNELLE Lucien ; LEIF Joseph. *Le jeu pour le jeu*. - Paris : Armand Colin, 1976. - 191 p.
- CARÉ, Jean-Marc ; DEBYSER, Francis. *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. - Paris : Librairie Hachette et Larousse, 1978. - 170p.
- DÉCURÉ, Nicole. « Jouer? Est-ce bien raisonnable? » in *Les Langues Modernes* 2, 1994. - pp. 16-24. - consulté le 17/01/2017 : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01355610>
- de GRANDMONT, Nicole. *Pédagogie du jeu, jouer pour apprendre*. - Paris-Bruxelles : De Boeck et Larcier s.a., 1997. - 112p.
- MAURIRAS BOUSQUET, Martine. *Théorie et pratique ludiques*. - Paris : Economica, 1984. - 177 p.
- NATANSON David ; BERTHOU Michel. *Jouer en classe en collège et en lycée, pour acquérir connaissances et compétences*. - Paris : Fabert/ Cahiers pédagogiques, 2013

Ouvrages proposant des activités ludiques

- BRUSSEAU, Lilian. *La mise en place d'un jeu de rôle en classe de seconde*. - Mémoire de master MEEF HG 2, Académie de Toulouse, 2015. - 69 p.
- HADDAD, Hubert. *Le nouveau magasin d'écriture*. - Paris : Zulma, 2006. - 938 p.
- KLIPPEL, Friederike. *Keep Talking. Communicative Fluency Activities for Language Teaching*. - Cambridge: Cambridge University Press, 1984. - 210p.
- PALIM, J., P. POWER & P. VANUFFEL. *Tombola, Communicative Activities for Teenagers*. - Londres : Nelson, 1992. -
- RINVOLUCRI, Mario. *Grammar Games*. - Cambridge: Cambridge University Press, 1984. - 146 p.

Réflexions pédagogiques

-BATTUT, Éric ; BENSHIMON, Daniel. *Comment différencier la pédagogie*. - Paris : Retz, 2006. - 199 p.

-BROUGERE, Gilles. « Les jeux du formel et de l'informel » in *Revue française de pédagogie* 160, 2007. - pp.5-12. - consulté en ligne le 17/01/2017 : <https://rfp.revues.org/582>

Pédagogie ludique et société

-BOTKIN, James W. ; ELMANDJRA, Mahdi ; MALITZA, Mircea. *On ne finit pas d'apprendre : le fossé humain à combler*. Rapport du Club de Rome. - Paris : Oxford, 1980. - 179 p.

-CONNAC, Sylvain. *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. - Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2009. - 334 p.

Annexes

Annexe 1

Le réalisme et le naturalisme

Qu'est-ce qu'un courant littéraire : un ensemble d'œuvres qui ont des points communs tant au niveau de la forme que du contenu, qui défendent les mêmes valeurs et dont les auteurs ont le sentiment qu'ils répondent aux mêmes exigences.

Attention : de nombreux courants littéraires ont été créés bien après la période concernée par des critiques qui ont remarqué des points communs entre plusieurs œuvres. Racine et Molière n'ont jamais connu le classicisme, on a créé la notion après eux.

I. Contexte historique et dates

Réalisme : 1850-1890 à peu près/ Naturalisme : 1860-1890 à peu près

-On est en pleine **révolution industrielle**

-Le **peuple ouvrier** augmente avec le développement de l'industrie, cette masse inquiète et fascine bourgeois et intellectuels

-Le **contexte politique est troublé** : les grèves se multiplient, Napoléon a repris le pouvoir par un coup d'État en 1851.

-La **presse** se développe énormément, d'ailleurs la plupart des romans réalistes paraîtront d'abord en épisodes dans les journaux sous forme de roman-feuilletons

-La **science** développe de nouvelles théories

-Au niveau artistique, on est sur la fin du **Romantisme**, un courant artistique marqué par l'expression de soi, l'expression des passions les plus fortes, un fort intérêt pour la folie, le bizarre et l'extraordinaire, pour les symboles, un penchant vers la mélancolie, une recherche d'évasion et d'élévation vers une Idéal. Exactement le contraire du réalisme et du naturalisme.

II. Les caractéristiques

A. Les caractéristiques communes au réalisme et au naturalisme

-**La recherche scientifique** : les artistes réalistes se voient comme des scientifiques. Lorsqu'ils choisissent un sujet pour leurs œuvres, ils l'étudient minutieusement, dans les moindres détails. À la base de la créativité réaliste et naturaliste il y a donc **l'observation**.

-**La documentation et les travaux préparatoires** : un livre ne s'écrit pas comme ça, surtout chez les réalistes et naturalistes. Il faut d'abord aller se documenter un maximum, classer les informations, les adapter au sujet de l'œuvre, construire l'histoire, puis rédiger. Ils cherchent tant la précision qu'ils retravaillent énormément leurs manuscrits, de façon à être le plus vraisemblables possible.

-**L'objectivité (relative)** : les artistes réalistes tendent vers un maximum d'objectivité, c'est-à-dire de neutralité, ils voudraient peindre le monde exactement tel qu'il est, mais c'est impossible car chaque artiste a sa vision du monde, qui vient de son **tempérament**, de son caractère propre, et ils le savent.

-**La volonté de peindre la société dans son ensemble** : le but des artistes réalistes et naturalistes est, comme l'écrit Balzac de « faire concurrence à l'État civil », c'est-à-dire d'arriver à évoquer dans leurs œuvres la société de l'époque dans son ensemble : toutes les couches de la société, tous les métiers, toutes les situations.

-**L'exploration des mœurs** : ils explorent donc les mœurs, c'est-à-dire les façons de vivre des gens, ceci parfois afin de faire une critique sociale ou pour dénoncer les abus et les défauts de certains. Le réalisme et le naturalisme, même s'ils se veulent objectifs, ne sont donc parfois pas loin de la **morale** (d'un regard porté sur l'attitude de chacun pour juger si elle est bonne ou mauvaise) ou de la **politique**.

B. Les différences entre le réalisme et le naturalisme

La naturalisme, dont Zola est le chef de file, se voudrait encore plus objectif et scientifique que le réalisme. Pour les auteurs naturalistes, chacun est ce qu'il est en fonction du milieu d'où il vient, mais surtout en fonction de son héritage héréditaire.

C. Quelques caractéristiques de l'écriture réaliste / naturaliste

-Beaucoup de descriptions détaillées

-L'allusion à des faits historiques ou à des lieux existants

- L'absence de toute idéalisation, on cherche à montrer les choses telles qu'elles sont, les événements banals, le quotidien
- Les personnages appartiennent à un certains milieu, ils en ont les façons de parler, de s'habiller et de se comporter

III. Les théories scientifiques qui ont inspiré les réalistes et les naturalistes

A. Les théories de l'hérédité et le déterminisme

-Hérédité sociale ou physiologique : théorie selon laquelle on hériterait de nos parents à la fois au niveau des caractéristiques physiques (ce que la génétique a fini par prouver), mais aussi au niveau du caractère et des comportements. Zola, en particulier, s'est inspiré du Traité philosophique et physiologique de l'hérédité naturelle du Dr Prosper Lucas.

-Déterminisme : Théorie d'après laquelle les actions des hommes seraient, comme les phénomènes de la nature, soumises à un ensemble de causes extérieures, de lois, les mêmes causes entraînant toujours, dans les mêmes circonstances les mêmes effets. Le milieu social duquel on vient et nos expériences de vie détermineraient donc ce que l'on deviendra, c'est en partie vrai mais il n'y a pas de loi en la matière.

B. La physiognomonie

Théorie selon laquelle on pourrait étudier le tempérament et le caractère d'une personne à partir de la forme, des traits et des expressions de son visage. En gros, notre caractère se manifesterait sur notre physique. Là encore, c'est tout à fait discutable.

→ dans les romans, cela transparait dans l'histoire de personnages et leur description

IV. Les grands auteurs et les grandes œuvres (de fiction ou théoriques)

-Journalistes et théoriciens du réalisme : Duranty et Champfleury

-Peintre : Gustave Courbet notamment avec son tableau Un enterrement à Ornans (1849-1850) , qui a fait scandale.

-Auteurs réalistes

.Balzac (1799-1850) : a écrit un ensemble de 93 ouvrages intitulé La comédie humaine. Il s'agit de romans, nouvelles, contes et essais. Ces récits sont répartis en trois sections : Études de mœurs, Études philosophiques, Études analytiques. Ils ont été écrits entre 1829 et 1850. Balzac veut faire une exploration systématique des groupes sociaux et des rouages de la société afin de broser une vaste fresque de son époque. Ex : Le père Goriot (1835), Le lys dans la vallée (1836), Eugénie Grandet (1834).

.Henri Beyle dit Stendhal (1783-1842) : Le rouge et le noir (1830), La Chartreuse de Parme (1839 et 1841)

.Flaubert (1821-1880) : Madame Bovary (1857), L'Éducation sentimentale (1869)

-Auteurs naturalistes

.Zola (1840-1902) : Thérèse Raquin (1867), le cycle Les Rougon-Macquart (1871-1893) en vingt livres qui évoque la société française sous le Second Empire à travers l'histoire de la famille des Rougon-Macquart. Ex : L'assommoir (1877), Germinal (1885), La bête humaine (1890). Il théorise le naturalisme en particulier dans Le roman expérimental (1880), qui n'est pas un roman.

.Edmond (1822-1896) et Jules de Goncourt (1830-1870) : Renée Mauperin (1864), Madame Gervaisais (1869)

.Maupassant (1850-1893) : romans : Bel-Ami (1885), Pierre et Jean (1887-1888) ; nouvelles (parfois intitulées contes) : Boule de suif (1880), les Contes de la bécasse (1883).

.Alphonse Daudet (1840-1897) : Tartarin de Tarascon (1872), Les lettres de mon Moulin (1870)

Quelques figures de style

Définition : une figure de style est d'abord une manière de s'exprimer. Une figure modifie le langage ordinaire pour le rendre plus expressif. Il existe des figures d'analogie, d'animation, de substitution, de pensée, d'opposition, de construction, de sonorités, d'insistance et d'atténuation. Elles sont donc un moyen de rendre le discours plus expressif, plus agréable ou plus évocateur.

I. Les figures de l'opposition

Antithèse (féminin) : Une antithèse est un procédé qui consiste à rapprocher deux pensées, deux expressions, deux mots opposés pour mieux faire ressortir le contraste.

EX : « [...] un homme est là / qui vous aime, perdu dans la nuit qui le voile ; / qui souffre, ver de terre amoureux d'une étoile [...] » Victor Hugo *Ruy Blas* (acte II, scène 2)

« Paris est le plus délicieux des monstres. » (Balzac)

Oxymore (masculin) ou Oxymoron (gr) : alliance de mots dont le rapprochement est inattendu. L'oxymore fait coexister deux termes de sens contraires à l'intérieur d'un même syntagme.

EX : « Cette obscure clarté qui tombe des étoiles [...] » Corneille *Le Cid* (acte IV, scène 3).

Parallélisme de construction : il y a parallélisme de construction lorsque, dans une ou deux phrases, deux mots ou deux membres de phrase trouvent écho dans deux mots ou deux membres de phrase construits sur la même structure et venant ensuite selon la structure ABAB.

EX : « Que *la vie* est **belle** ! Que *la nature* est **tendre** »

Chiasme (masculin) : il y a chiasme lorsque des termes qui se répondent sont disposés de manière croisée, suivant la structure A-B-B-A.

EX : « Les soirs illuminés par l'ardeur du charbon [...] » (« Le balcon »). Baudelaire, *Les fleurs du Mal*. « illuminés » et « ardeur » renvoient à la chaleur et à la lumière, « soirs » et « charbon » renvoient au froid et à la nuit.

II Les figures de l'amplification

Accumulation : liste de termes qui s'accumulent

EX : « les glaces et les rideaux, les lustres, les flambeaux, les tables, les chaises, les tabourets, tous les meubles »

Gradation : accumulation de termes, de groupes de mot ou de propositions qui vont en s'amplifiant.

EX : « **Il est plaisant, il est beau, il est merveilleux, il est parfait !** »

Hyperbole (féminin) : consiste à mettre en relief une idée au moyen d'une expression exagérée. L'hyperbole est donc une exagération exprimée par l'accumulation, par l'emploi d'intensifs (« le plus... »), ou par l'emploi de mots excessifs.

EX : « **Je meurs de faim** ».

III Les figures de l'atténuation

Euphémisme (masculin) : figure qui consiste à remplacer une expression littérale (idée désagréable, triste) par une forme atténuée, adoucie.

EX : « Il est parti. » pour « Il est mort ».

Litote (féminin) : Une litote consiste à dire moins pour suggérer davantage. La litote s'oppose à l'euphémisme. Exemple : l'énoncé « Il n'est pas laid. » pour dire « Il est beau. » est une litote.

IV Les figures de la substitution

Allégorie (féminin) : Figuration d'une abstraction par une image, un tableau, souvent par un être vivant.

EX : **L'Amour, dont la représentation allégorique est un petit enfant avec des flèches et un arc.**

Personnification : c'est une sorte d'allégorie, elle consiste à parler de quelque chose, souvent de quelque chose d'abstrait, comme s'il s'agissait d'un être humain.

EX : **Les Furies, déesses du remord, sont en fait des personnifications de remord.**

Métonymie (féminin) : La métonymie consiste à désigner un objet ou une idée par un autre terme que celui qui lui convient mais qui s'y rapporte de façon logique.

EX : « boire la mort » pour « boire le poison »

« boire un verre » pour « boire le contenu d'un verre » : de contenant à contenu

« une lame » pour dire « une épée » : de partie à tout.

Périphrase : il s'agit d'un groupe de mot ou d'une proposition utilisée pour désigner quelque chose sans le nommer directement.

EX : « La ville aux cent églises » est une périphrase couramment utilisée pour désigner Venise

« La Venise du Nord » désigne la ville de Bruges »

IV Les figures de l'analogie

Comparaison (féminin) : Une comparaison est une mise en relation de deux termes à l'aide d'un terme comparant (*comme, tel, semblable à*, etc.).

Métaphore (féminin) : analogie condensée ou comparaison sans mot de comparaison.

EX : « Votre âme est un paysage choisi » Verlaine

Une métaphore est **filée ou continuée** quand elle est développée dans un texte.

EX : « Souvent, pour s'amuser, les hommes d'équipage

Prendent des **albatros**, vastes oiseaux des mers,

Qui suivent, indolents compagnons de voyage,

Le navire glissant sur les gouffres amers.

À peine les ont-ils déposés sur les planches,

Que ces rois de l'azur, maladroits et honteux,

Laissent piteusement leurs grandes ailes blanches

Comme des avirons traîner à côté d'eux. [...] »

« L'albatros » in *Les fleurs du Mal*, Baudelaire.

C'est une métaphore filée, l'albatros désigne le poète à l'aise dans ses pensées mais maladroit dans la vie réelle.

V Répétitions

Anaphore (féminin) : procédé qui consiste à commencer par le même mot les divers membres d'une phrase.

EX : « Rome, l'unique objet de mon ressentiment ! / Rome, à qui vient ton bras d'immoler mon amant ! / Rome qui t'a vu naître, et que ton cœur adore ! / Rome enfin que je hais parce qu'elle t'honore ! » Corneille *Horace* (acte IV, scène 6)

Annexe 3

Exercice : Cherchez quelle est figure de style se cache dans chacune des phrases ou vers suivants, attention une seule phrase peut contenir plusieurs figures !

1. « Marcher à jeun, marcher vaincu, marcher malade. » (V.Hugo *La légende des siècles*) **anaphore**
2. Ce peintre n'est pas dénué de talent
3. « Ô toi, Mort terrible, armée de ta grande faux ! »
4. « Celui qui dirige la France »
5. « Tu es merveilleux, fantastique, grandiose ! »
6. « Les voiles au loin descendent vers Harfleur. » (Victor Hugo)
7. « Un noble, s'il vit chez lui dans sa province, il vit libre mais sans appui; s'il vit à la cour, il est protégé mais il est esclave. » (Jean de La Bruyère)
8. « Je l'aime à mourir » F. Cabrel
9. « Hier, Nelson Mandela nous a quitté »
10. « Qu'est devenu mon cœur, navire déserté » (Nelligan)
11. « C'est un roc! c'est un pic! c'est un cap!
Que dis-je, c'est un cap? C'est une péninsule! » *Cyrano* Edmond Rostand
12. « Je te donne mon cœur, je t'offre mon âme »

Bilan Séquence II. Pierre, un personnage réaliste ?

1. Les supports

-Est-ce que j'ai aimé l'œuvre **oui/non**, est-ce que mon avis a changé **oui/non**, l'ai-je bien comprise **oui/non**

Pourquoi :

-J'ai compris tous les passages que l'on a étudiés **oui/non**

Qu'est-ce que je n'ai pas compris :

2. La méthodologie

-J'ai compris ce qu'était un commentaire de texte **oui/non**

-Je pense être capable de faire un brouillon **oui/non**, un plan avec problématique **oui/non**, un tableau avec des citations et leur analyse/explication **oui/non**, de rédiger une partie du commentaire **oui/non**

3. Le réalisme et le naturalisme

-J'ai compris ce que c'était **oui/non**

-J'ai retenu le nom de quelques œuvres et de quelques auteurs **oui/non**

4. Les points techniques

-Je maîtrise les figures de style : **pas du tout / à peu près / je suis à l'aise**

-Je maîtrise les temps du récit : **pas du tout / à peu près / je suis à l'aise**

-Je maîtrise les points de vue : **pas du tout / à peu près / je suis à l'aise**

-Je maîtrise les discours rapportés : **pas du tout / à peu près / je suis à l'aise**

-Je maîtrise le rythme du récit (pause, scène, ellipse, résumé) : **pas du tout / à peu près / je suis à l'aise**

-Je maîtrise temps de l'histoire et temps du récit : **pas du tout / à peu près / je suis à l'aise**

5. Bilan personnel

-Est-ce que j'ai progressé **oui/non**, est-ce que cette deuxième séquence a été plus claire que la première **oui/non**

-Que pourrait-on faire pour améliorer la séquence ?

Mon attitude en classe

- J'arrive facilement à suivre (oui/non, pourquoi)

- J'arrive à me concentrer (oui/non, pourquoi)

- Je discute en classe (oui/non, pourquoi)

- Je travaille en classe (oui/non, pourquoi)

- Je travaille chez moi (oui/non, pourquoi)

- Je comprends la logique de ce que l'on me demande de faire (oui/non, pourquoi)

- Je participe en classe (oui/non, pourquoi)

- Je respecte les autres, je les écoute et ne les dérange pas (oui/non, pourquoi)

- Je suis organisé **oui/non**
- Qu'est-ce que je pourrais faire pour améliorer tout cela ?

- Qu'est-ce que mon enseignant pourrait faire pour améliorer tout cela ?

Annexe 5

Jeu final

Métaphore	Réalisme	Point de vue omniscient	Discours narrativisé	Antithèse	Hérédité
Accumulation	Zola	Discours indirect	Scène (dans un récit)	Parallélisme	Hérédité sociale
Anaphore	« La Lune se lève à l'Occident ; le jour brille à l'Orient »	Discours direct	Pause	Chiasme	<u>Mme Bovary</u>
Gradation	Point de vue interne	Discours indirect libre	Ellipse	Hyperbole	<u>La Comédie humaine</u>
« Frère Jacques, Frères Jacques, dormez-vous ? »	Point de vue externe	Discours direct libre	Résumé (dans un récit)	Métonymie	<u>Germinal</u> (le roman)
Vraisemblance	Stendhal	« Je suis mort de fatigue »	<u>Les Rougon-Macquart</u>	Comparaison	Euphémisme
Litote	Périphrase	Allégorie	Personnification	« Veux-tu une flûte de Champagne ? »	« La route a tué des centaines de personnes l'an dernier. »
« La passion est sourde et muette de naissance. »	<u>Pierre et Jean</u>	Temps de la narration	Temps de l'histoire	Vraisemblance	Hérédité
		« La pochette en tissu qui sert à ranger les stylos »	Maupassant	Tempérament	Hérédité sociale

Phase de test

Métaphore	Comparaison	Métonymie	Anaphore	Métaphore filée
Accumulation	Gradation	Euphémisme	Litote	Périphrase
Hyperbole	Allégorie	Personnification	Oxymore	Chiasme
Parallélisme	Antithèse	« La puce, un grain de tabac à ressort. »	« Après moi le déluge. »	Cet homme est parfait !
« Clair-obscur »				

Annexe 6 : Les personnages pour la seconde activité

Donald Trump	Nelson Mandela	Napoléon	Louis XIV	César
Angela Merkel	Princesse Leïa (Star Wars)	Sarkozy	Staline	Obama
Batman	Iron Man	Le roi Lion	Daenerys Targaryen (Game of Throne)	La reine d'Angleterre
Andromaque	Steve Jobs (Apple)	Donald Trump	Nelson Mandela	Napoléon
Angela Merkel	Princesse Leïa (Star Wars)	Sarkozy	Staline	Obama
Batman	Iron Man	Le roi Lion	Daenerys Targaryen (Game of Throne)	La reine d'Angleterre
Martin Luther King	Roosevelt	La reine des neiges	Louis XIV	César

Objet d'étude n°3: L'argumentation aux ~~XVII^e~~ - ~~XVIII^e~~ s

Séquence 1: De petits textes pour parler des grands de ce monde.

Argument: "raisonnement tendant à établir une preuve, à fonder une opinion". (Hachette)

Autorité: "pouvoir d'agir sur autrui. Pouvoir conféré à une autre personne."

Séance 2: Qui sera le roi du monde ?

Analyse d'une une du Courrier International.

- On en parle beaucoup.
- Des autorités politiques fortes.
- Ils sont caricaturés.
- Leurs attitudes montrent les relations qu'il y a entre ces pays.
- On a une dominante bleu / blanc / rouge peut-être la France ou (les E.U), on a aussi le drapeau européen.
- Dénonce les dangers d'une possible orientation vers les extrémismes (En France et en Europe également).
- On a le peuple en colère qui porte l'urne (la démocratie) en flamme = crise de la démocratie avec A. Merkel qui essaie d'apaiser les choses et Trump qui montre du mépris pour l'Europe et le principe de vote.
- On a une vision autoritariste du pouvoir.
- L'autorité, une question actuelle.

Nelson Mandela

- Je suis présent pour faire régner l'égalité de tous, les différences ne nous caractérisent pas.
- Ayant fait cesser les tensions ethniques dans mon pays

je ferais de même ici.

- J'ai toujours été méprisé pour ma couleur, mes différences, vous l'avez aussi été, ayez confiance en moi, en vous, je parle pour le peuple, unissons-nous
• Votez une fois, votez Mandela et ayez confiance en l'état de droit.

Le point :

- sert à marquer une longue pause
- passer d'une idée à une autre

la virgule :

- marque une brève pause
- sépare jamais le sujet du verbe

Séance 2: qui sera le roi du monde ?

Analyse d'une une du courrier international

- volez au secours pour donner du faivre
- communisme pour l'avant, communisme pour l'arrière
- coordination avec mon maître Hitler (frère de moustache)

Staline

MESTRA BAW

la mère, l'homme.

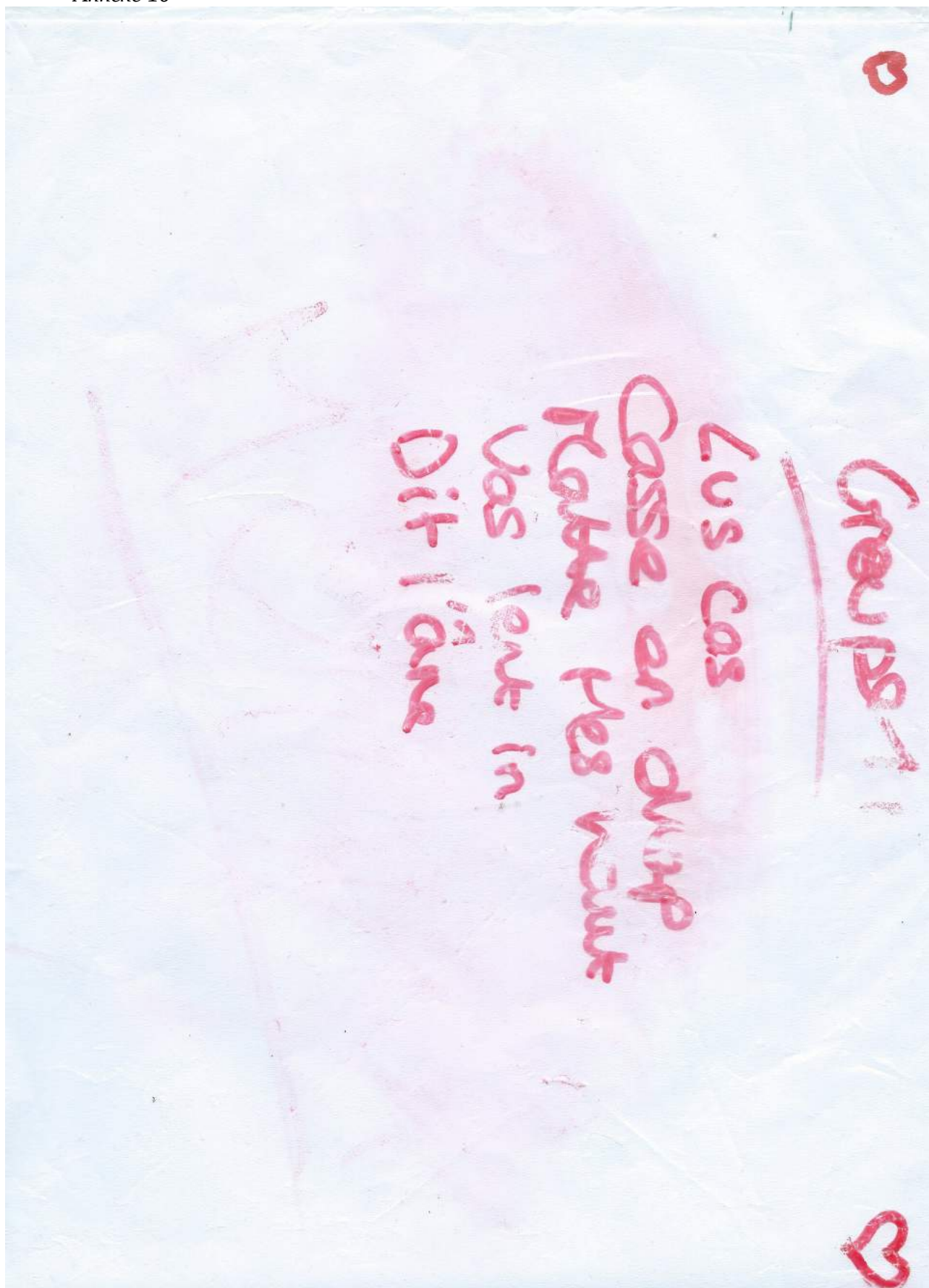
MAUD LES, LE SANG CHAUD.

Zava: issokel'heba

Phiz | Dazena Agor HOPOR
Biberi | Sa Ag

Mahid: Samit
Ked: Kamae
Tobk Benin XEne Zama
PAT Satho Zama

Hambanket Canada



Résumé

L'apprentissage par le jeu pose de nombreuses questions en même temps qu'il suscite un grand intérêt. Le présent mémoire tente donc de construire une réflexion et d'engager un questionnement sur la place du ludique en pédagogie, dans le cadre de l'enseignement du français au lycée. La question qui se pose est : comment favoriser le développement de la sociabilité en classe à travers une possible pédagogie ludique ? Pour ce faire, nous réfléchissons également sur la motivation, l'apprentissage conscient/inconscient et la créativité en nous appuyant sur deux expériences d'activités ludiques menées en classe : un jeu de rapidité noté autour d'éléments vus en classe et une activité visant à découvrir l'argumentation.

Summary

Learning using games asks some questions at the same time as it catch attention of people thinking about pedagogy. Actually, this essay try to construct a reflection and to begin issuing about the role that plays have to play in teaching practice, this thought take place in the framework of french teaching in secondary school. The question is : how to stimulate the development of sociability in class using playful teaching ? In order to do that, we also think about motivation, conscious/unconscious learning and creativity being based on two experiences of playful activities leaded in class: a marked play based on rapidity using pieces of information studied before and an activity to discover how to argue.

Année universitaire 2016-2017

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention : Second degré

Parcours : Lettres Modernes

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Apprendre la sociabilisation par le jeu

Auteur : Anaïs Giordano

Résumé :

L'apprentissage par le jeu pose de nombreuses questions en même temps qu'il suscite un grand intérêt. Le présent mémoire tente donc de construire une réflexion et d'engager un questionnement sur la place du ludique en pédagogie, dans le cadre de l'enseignement du français au lycée. La question qui se pose est : comment favoriser le développement de la sociabilité en classe à travers une possible pédagogie ludique ? Pour ce faire, nous réfléchissons également sur la motivation, l'apprentissage conscient/inconscient et la créativité en nous appuyant sur deux expériences d'activités ludiques menées en classe : un jeu de rapidité noté autour d'éléments vus en classe et une activité visant à découvrir l'argumentation.

Mots clés : pédagogie, ludique, jeu, sociabilisation, motivation, communication, apprentissage, informel, créativité, expérience

Summary :

Learning using games asks some questions at the same time as it catch attention of people thinking about pedagogy. Actually, this essay try to construct a reflection and to begin issuing about the role that plays have to play in teaching practice, this thought take place in the framework of french teaching in secondary school. The question is : how to stimulate the development of sociability in class using playful teaching ? In order to do that, we also think about motivation, conscious/unconscious learning and creativity being based on two experiences of playful activities leaded in class: a marked play based on rapidity using pieces of information studied before and an activity to discover how to argue.

Key words : pedagogy, play, game, sociabilization, motivation, teaching practice, experience, communication, learning, informal, creativity